

Når er ordene dine?

- Om kildebruk i norskfaget i videregående skole

Siv Aasbø



NDID4090 Mastergradsoppgave i lektorprogrammet, studieretning
for nordisk, især norskdidaktikk

UNIVERSITETET I OSLO

22. Mai 2009

Innhold

INNHold	2
1. INNLEDNING	6
1.1 GENERELL INNLEDNING	6
1.2 METODE.....	7
1.3 KUNNSKAPSLØFTET – EN TEKNOLOGISK BEGRUNNET REFORM	8
1.4 BEGREPSAVKLARINGER OG BRUKSDEFINISJONER.....	9
1.4.1 Lovverk	10
1.4.2 Kilder - kildebruk - informasjonskompetanse.....	10
1.4.3 Parafrasering, plagiat, juks og fabrikasjon.....	12
1.4.4 Animator, author og principal.....	13
1.4.5 Oppsummering begrepsavklaringer og bruksdefinisjoner.....	13
2. TEORETISK PLATTFORM.....	16
2.1 LIMBERG, CARROLL, NILSSON OG ”GOD SKIKK”	17
2.2 KUNNSKAPSSYN.....	18
2.3 OPPSUMMERING TEORETISK PLATTFORM	21
3. KUNNSKAPSLØFTET OG NORSKFAGET	22
3.1 HOVEDOMRÅDER I NORSKFAGET OG KILDEBRUK	22
3.2 GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	23
3.2.1 Oppsummering grunnleggende ferdigheter og kildebruk	25
3.3 KOMPETANSEMÅL I NORSKFAGET	25
3.3.1 Digital kompetanse	28

3.3.2 Oppsummering kompetansemålenes premisser, digital kompetanse og kildebruk/informasjonskompetanse	30
4. UNDERSØKELSE OM KILDEBRUK.....	31
4.1 KONTEKST	31
4.1.1 Fylket – skoleledernes syn på kildebruk	32
4.1.2. Skolen	33
4.1.3 Tilgang til verktøy og kilder	33
4.1.4 Skolens kildeopplæring.....	34
4.2 ELEVUNDERSØKELSEN.....	35
4.2.1 Utvalg og antall.....	35
4.2.2 Deskriptiv gjennomgang.....	36
4.2.2.1 Kjønn og linje	36
4.2.2.2 Vurdering av egen kompetanse.....	36
4.2.2.3 Kildeopplæring?	38
4.2.2.4 Kilder i norskfaget – finne kilder.....	41
4.2.2.5 Kildevurdering.....	45
4.2.2.6 Kildevurdering – vurderingsstrategier	52
4.2.2.7 Plagiatbevissthet – å bruke kilder	53
4.2.2.8 Ulike situasjoner – bruke kilder.....	56
4.2.2.9 Elevenes tilleggskommentarer	65
4.2.3 Oppsummering elevundersøkelsen	67
4.3. DRØFTING ELEVUNDERSØKELSEN	69
4.3.1 Egenvurdering	69
4.3.1.1 Egenvurdering - kjønn	69
4.3.1.2 Egenvurdering – årstrinn og linje	70

4.3.2 Kildeopplæring – kjønn, årstrinn og linje	72
4.3.3 Kilder – hvilke bruker elevene?	77
4.3.4 Kilder - antall - kjønn og årstrinn	79
4.3.5 Kilder – vurdering	81
4.3.5.1 Vurderingsstrategier – kjønn, årstrinn og linjer	81
4.3.5.2 Elever med flere vurderingsstrategier.....	84
4.3.6 Plagiering, fabrikasjon, juks eller helt greit?	85
4.3.7 Grensegang.....	96
4.3.7.1 Grensegang - kjønn	96
4.3.7.2 Grensegang - årstrinn	96
4.3.7.3 Grensegang - linje	97
4.3.7.4 Grensegang – egenvurdering.....	98
4.3.7.5 Linje – kjønn	99
4.3.8 Oppsummering drøfting elevundersøkelsen.....	100
4.4 LÆRERUNDERSØKELSEN	104
4.4.1 Deskriptiv gjennomgang.....	104
4.4.1.1 Alder og kjønn	104
4.4.1.2 Fagkrets	105
4.4.1.3 Lærernes egenvurdering.....	106
4.4.1.4 Undervist i kildebruk?.....	108
4.4.1.5 Juks og Kontrollverktøy	110
4.4.1.6 Grensen for tillatt samarbeid	113
4.4.1.7 Lærernes kommentarer.....	116
4.4.2 Oppsummering lærerundersøkelsen	117
4.5 DRØFTING LÆRERUNDERSØKELSEN	118

4.5.1 <i>Kjønn – alder - fagkrets</i>	119
4.5.1.1 Egenvurdering – kjønn og alder	119
4.5.1.2 Kildeundervisning og kjønn	121
4.5.1.3 Grensegang – kjønn, alder, egenvurdering	121
4.5.1.4 Plagiatkontroll	124
4.5.2 <i>Oppsummering drøfting lærerundersøkelsen</i>	127
4.6 DRØFTING ELEVSVAR OG LÆRERSVAR – GRENSEANG OG KUNNSKAPSSYN.....	130
4.6.1 <i>Oppsummering drøfting grenseang/kunnskapssyn</i>	137
5. UTFORDRINGER OM KILDEBRUK	139
5.1 KILDEBEGREPET OG NORSKFAGET	139
5.2 DIGITAL KOMPETANSE - INFORMASJONSKOMPETANSE	139
5.3 NÅR ER ORDENE DINE?	144
5.4 EKSAMEN – DEN ”EGENTLIGE” LÆREPLAN	148
5.5 VIDERE UTFORDRINGER	149
TABELL – OG FIGURLISTE	151
KILDELISTE	154
VEDLEGG	157

1. Innledning

1.1 Generell innledning

Kunnskapsløftet (LK-06) med tilhørende læreplaner er under implementering og den norske skolen er midt i en endringsprosess. Derfor er det ekstra spennende å kartlegge og utforske hvordan den norske skolen er nettopp nå.

Målet med denne oppgaven, er å finne ut mer om utfordringer lærere og elever i videregående skole står overfor når det gjelder kildebruk i norskfaget. Intensjonen er å se på flere sider som har med kildebruk å gjøre på en eklektisk og eksplorerende måte. Det er flere årsaker til at nettopp dette emneområdet er valgt som gjenstand for utforskning, og årsakene er både av "common sense" og vitenskapelig art. Den såkalte Alnæs-debatten om forfatteren Karsten Alnæs' bruk av kilder i sitt fembindsverk "Historien om Norge" i 2003, førte til at man ble mer oppmerksom på problematikken rundt kildebruk på alle nivåer. Nye læreplaner, endrede rammer og gjennomføring for eksamen, nye verktøy og nye lærebøker i skolen, aktualiserer daglig problematikken rundt bruk av kilder i norskfaget. I tillegg bidrar stadige avisoppslag om studenter som er avslørt i fusk, som for eksempel artikkelen "Rekordmange tatt i juks" i Aftenposten 9.3.2009, til at man blir minnet om problematikken. For når er ordene du skriver dine? Har ikke alltid noen brukt ordene før?

Som lærer har man lett for å danne seg oppfatninger ut fra egne erfaringer. Men denne oppgaven er et forsøk på å utforske, systematisere og drøfte forhold som har med kildebruk, mest på egen skole, å gjøre, for å få et mer vitenskapelig grunnlag for kunnskaper for eventuelt bedre å kunne trekke slutninger. Om disse slutningene i neste omgang kan komme egen undervisning og egen skole, ja gjerne andres også, til nytte, er det selvfølgelig gledelig.

Det er en utfordring, men etter min mening svært faglig nødvendig, å forsøke å se sin egen arbeidshverdag og sitt eget fag ”utenfra”. Selv om det kan virke noe nært å forske på egen skole, er det i prosessen med denne oppgaven tilstrebet å unngå å bli ”nærsynt”. Etter min mening kan man ofte se det generelle i det spesielle, på samme måte som man kan skimte det spesielle i det generelle, og derved få større forståelse og kunnskap på flere nivåer.

1.2 Metode

I denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse på elever og en noe mindre til lærere på en videregående skole. Det betyr at den empiriske tilnærmingen i tillegg til noen begrepsdiskusjoner, blir datainnsamling, systematisering og vurdering av de data som fremkommer. Grunnen til at denne metoden er valgt, fremfor andre, er ønsket om å kartlegge informasjon om egen skole, for senere å kunne bruke eventuelle funn eller tendenser. Dette er en pragmatisk, nærmest ”matnyttig” innstilling til arbeidet rundt masteroppgaven. Og det er en fokusering på kartlegging, på mekanismer og kontekster, snarere enn å kunne forutsi noe, som er den fagdidaktiske tilnærmingen her. I undersøkelsene er det samlet inn både kvalitative og kvantitative data og analysen blir også både kvalitativ og kvantitativ. Antakelig vil kvantitativ analyse dominere i forbindelse med selve elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen. Det vil bli etterstrebet fleksibel design, der samspill mellom grunnlag, teori og data vil brukes. Elevundersøkelsen er mest omfattende, og får derfor mer plass og fokus enn lærerundersøkelsen. For å vite mer om hva andre skolars holdning og praksis på feltet kildebruk, ble også skolelederne på fylkets videregående skoler spurt noen få spørsmål.

Validitet er et begrep som sier noe om hvor gyldig, sann og nøyaktig det som fremkommer i en undersøkelse er. Reliabilitet dreier seg om undersøkelsens pålitelighet, for eksempel om mange målinger gir det samme resultatet. I denne Undersøkelsen vil man ikke kunne si sikkert at de samme resultatene kunne

fremkommet ved en ny undersøkelse, på grunn av det valgte forskningsdesignet. Dessuten vil formuleringer i spørreskjemaet kunne tolkes ulikt av elevene. Siden jeg i denne oppgaven er mer interessert i tendenser enn bastante konklusjoner, vil jeg hevde at de data som fremkommer og blir tolket i forbindelse med undersøkelsene er gyldige for det utvalget som har svart.

Aktuell viten om problemområdet trekker jeg inn underveis i oppgaven. Blant annet vil utdanningsreformen Kunnskapsløftets krav til kildeopplæring i videregående skole, og tolkning eller vurdering av eventuelle implisitte forståelser i emneområdet, være et viktig utgangspunkt for oppgaven. Kunnskapssynet i Læreplanen for norskfaget, vil også være en del av slike implisitte forståelser, som vil blir forsøkt konkretisert her. Drøfting av teori versus praksis, og det generelle versus det spesielle vil være en viktig underliggende tilnærming for refleksjon i denne oppgaven.

1.3 Kunnskapsløftet – en teknologisk begrunnet reform

Tiden da skriving i norskfaget bare var å skrive individuelle tekster for hånd i et stille rom uten adgang til andre kilder enn sitt eget hode, er definitivt over. Fremdeles skrives individuelle oppgaver, men tilgangen til kilder man kan bruke har eksplodert i antall og tilgang. Særlig bruk av IKT (Informasjons – og kommunikasjonsteknologi) i norskfaget har, som i andre fag, stor betydning for hvilket hav av tilgjengelige kilder lærere og elever har tilgang til ved for eksempel tekstarbeid. Allerede på 1980-tallet startet arbeidet i Norge med å satse på IKT i skolen. Nyere – og mer direkte årsaker til satsingen på IKT i skolen nå, er Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” (St.mld.30, 2004-2005) og ”Program for digital kompetanse 2004 – 2008 (PfDK) fra det tidligere Utdannings – og Forskningsdepartementet. I følge programmet er det fire hovedmål når det gjelder digital kompetanse: Infrastruktur, kompetanseutvikling, digitale læringsressurser, læreplaner og arbeidsformer, forskning og utvikling. I følge det faste, nasjonale Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanning (ITU), handler programmet ”om hvordan informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)

påvirker utdanningens kvalitet, motivasjonen for læring, læringsformer og læringsutbytte” (ITU monitor 2007, innledningen). Behovet for en ny læreplan og endring av arbeidsformer innen skoleverket, var et av målene, og utdanningsreformen Kunnskapsløftet (2006) ble utarbeidet. På mange måter er Kunnskapsløftet derfor en teknologisk begrunnet utdanningsreform. Man kan etter min mening argumentere for at det er snakk om et paradigmeskifte og man er ikke klar over konsekvensene av dette skiftet ennå. Det er ikke til å unngå at temaet kilder sett i forhold til IKT i norskfaget bør problematiseres spesielt grundig.

Selv om teknologiseringen av skolen betyr at tilgangen til kilder er formidabel, er min forforståelse av temaet ”kildebruk” at det ikke bare har med IKT å gjøre. Kilder kan man finne og bruke også uten bruk av tekniske hjelpemidler. Dessuten oppfattes kildebruk som både et tverrfaglig – og fagspesifikt emne. Særlig vil bibliotekfaglige emner tangeres. Kilder derfra, samt fra andre ulike fagfelt, vil bli brukt, da forsøkt sett i et norskfaglig perspektiv. Se for øvrig diskusjon rundt begrepsavklaringer og bruksdefinisjoner i punkt 1.4, med tilhørende underpunkter.

1.4 Begrepsavklaringer og bruksdefinisjoner

Forståelsen av kildebruk i norskfaget i denne oppgaven, er at dette gjelder både lovverk, etikk, samt formell og uformell praksis. Dette synet samsvarer, etter hva jeg forstår, med det som fremkommer i ”God skikk”, en utredningsrapport som er utarbeidet på oppdrag fra Den norske Forleggerforening (DnF), Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFF) og Den norske historiske forening (HIFO). Utvalget var sammensatt av mennesker med ulik kompetanse, og de hadde i oppgave å utrede ”kildebruk i allmenne historiske fremstillinger” (God skikk, forordet). Utredningen, som kom i stand bl.a. som en direkte følge av Alnæs` kildebruk i ”Historien om Norge”, og en del av utredningsgruppens arbeid var å gjennomgå hans verk med tanke på kildebruk. ”God skikk” inneholder både teoretiske avklaringer og i

tillegg en del anbefalinger. Mye av det som diskuteres og presiseres i ”God skikk”, er relevant for temaet kildebruk i norskfaget.

1.4.1 Lovverk

Formelt sett er lovverket man forholder seg til i sammenheng med kildebruk på alle nivåer i første rekke den såkalte åndsverksloven, eller ”Lov om opphavsrett til åndsverk m.v.” Som det påpekes i ”God skikk”, er det få handlingsnormer i lovverket, men mer snakk om vurderingsnormer. Det vil si at man må vurdere - og ha god skikk, noe som gjør at det er vanskelig å avgjøre helt sikkert hva som er rett eller urett etter loven når det gjelder kildebruk. (”God skikk” s. 9). Men selv om vurderingsnormene har basis i lovverket, oppfattes kilder og bruk av disse i denne oppgaven som noe mer enn en juridisk term som har med opphavsrettslige forhold å gjøre.

1.4.2 Kilder - kildebruk - informasjonskompetanse

Begrepet ”Kilde” brukes i mange sammenhenger, også faglige. Det forbindes ofte med å få kunnskap om noe. I historiefaget ser man for eksempel på potteskår eller en knokkel som en historisk kilde. En norskfaglig kilde til kunnskap kan være et utdrag fra ”Gunnlaug Ormstunge”, et kåseri på nrk.no av Are Kalvø, eller det som står i læreboken. I ”God skikk” brukes begrepet ”kilde” i opphavsrettslig betydning, noe av en annen forfatter som man bruker i egen fremstilling (2006:10). I norskfaget vil man kunne tenke seg informasjon om en forfatter fra læreboken som skal brukes i elevtekst der dette er relevant. I denne oppgaven vil ”kilde” brukes mest som slik informasjon man skal bruke i egne arbeider. Det utelukker likevel ikke at man kan se en ”utvidet” betydning. Denne noe upresise bruken er et bevisst valg, fordi det vil åpne mer for utforskingen av tematikken i denne oppgaven.

”God skikk” bruker ordet ”kildebruk” som en ”kort, praktisk fellesbetegnelse for ”sitering, parafrasering og kilde/litteraturhenvvisning”(2006:10). Min for forståelse av begrepet ”Kildebruk” samsvarer for en stor del med nyere definisjoner innen det biblioteksfag benevner ”informasjonskompetanse”. I vårt land brukes ofte

Association of College and Research Libraries i USAs (ACRL) definisjoner på informasjonskompetanse. Der legges det vekt på evnen til å finne og anvende informasjon. En enkel definisjon av informasjonskompetanse kan, ifølge Undervisningsforum på Universitetsbiblioteket ved UiOs nettsider, formuleres slik: ”Evnen til å finne og behandle informasjon ut fra eksisterende individuell viten”. Undervisningsforum er sammensatt av representanter fra hver av avdelingene i Universitetsbiblioteket. De har utvidet definisjonen til også å gjelde disse elementene når det gjelder hva informasjonskompetanse kan romme:

- Erkjenne et behov for informasjon
- Identifisere og finne fram til passende informasjonsressurser
- Evaluere kvaliteten på informasjonen
- Velge ut og organisere informasjonen
- Bruke informasjonen effektivt
- Innser at informasjonskompetanse er en forutsetning for livslang læring

Undervisningsforums liste, som er tatt med her fordi jeg mener de har systematisert på en ryddig måte at informasjonskompetanse er mer enn informasjonssøking. Ordet ”effektivt” mener jeg ikke dekker helt det synet på bruk av kilder som denne oppgaven legger til grunn. ”Bevissthet omkring bruk av andres arbeid”, vil antakelig være mer dekkende her. Man kan innvende at det siste punktet her kan tolkes som metakompetanse, men tolkningsmulighetene her er for store til at det kan brukes som en definisjon. Etter min mening innebærer ”informasjonskompetanse” et element av en bevissthet rundt bruk av kilder som begrepet ”kildebruk” ikke rommer. Men begrepet ”kildebruk” kan også ha tilleggsbetydninger. Man kan tenke seg at å bruke originaltekster av ulike slag, er å bruke kilder og forholde seg til andres åndsverk. Kanskje burde man bruke andre ord på bruk av åndsverk som man bare opplever – ser og hører? ”Kunstopplevelse” vil være dekkende til en viss grad, men vil for eksempel ikke gjelde for lytteprøver av nordisk språk, eller å høre færøysk radio, eller annen liknende bruk av andres tekster i norskfaget. ”Kildebruk” vil i denne oppgaven som

oftest brukes om det å bruke andres tekster (i vid forstand) i egne arbeider, ”det man gjør” når man bruker kilder. I norskfaget vil ikke bare lovverk, men også spørsmål om praksis, hvordan man bruker kilder i faget, og fagetikken på området, være en del av tematikken rundt kildebruk.

Bruk av kilder, kildebruk og informasjonskompetanse kan synes romme mye likt i denne oppgaven; både noe informasjonssøkingssatferd, vurdering av den informasjonen man finner, og syn på hvordan kilder eller informasjon kan brukes i norskfaget. Likevel vil ”kildebruk” her oppfattes mer som ”praksis”, hva og hvordan man bruker kilder og informasjonskompetanse mer ”teori”, noe som innebærer mer bevissthet rundt tematikken.

I løpet av oppgaven vil det blir problematisert rundt både hvilke kilder elever bruker, hvordan de vurderer disse kildene, og hva elevene mener om konkrete situasjoner med vurdering av kilder. I tillegg vil hva slags samarbeid som blir sett på som lovlig når man får i oppdrag å skrive en tekst i norskfaget, være en del av gjenstanden for denne oppgaven. For når er det du skriver dine ord? Det å vite hva parafrasering, plagiat, juks og reproduksjon er, vil være viktige trekk ved en norskfaglig tilnærming, særlig i forbindelse med tekstarbeid, og oppfattes her som viktige sider ved kildebruk.

1.4.3 Parafrasering, plagiat, juks og fabrikasjon

Alle ovennevnte begreper kan og blir brukt forskjellig, og man kunne sikkert diskutert dette mer utførlig, men det finner jeg ikke formålstjenlig i denne sammenhengen.

Kort sagt, regnes parafrasering i denne oppgaven som det å gjenfortelle informasjon eller ide man har fått fra andres tekst. Plagiat vil si at man gjengir andres tekst enten ordrett eller parafrasert uten å kreditere eller oppgi kilde. Er dette gjort bevisst, eller om man leverer inn andres tekst som sin egen med vitende vilje, regnes det som juks. Fabrikasjon derimot, er å fabrikere informasjon, finne på informasjon som egentlig ikke finnes. (”God skikk” (2006:45) og Jude Carrolls begrepsbruk) Det er særlig i undersøkelsene og drøftingene rundt dem, senere i oppgaven, at disse begrepene brukes.

1.4.4 Animator, author og principal

Disse tre begrepene (opprinnelig Goffman 1981) brukes av Nils-Erik Nilsson (2002:70-71) for å karakterisere elevers ulike måter å bruke kilder på i skriftlige ”forskningsrapporter”, men brukes noen steder i denne oppgaven

- **Animator:** Man gjengir kildeteksten gjennom å skrive ned tekstens ord, og er da først og fremst en tekstformidler.

- **Author:**

1. Eleven velger ut lengre eller kortere tekstpartier og skriver av disse. Det er utvalget som utgjør elevens tekst.

2. Eleven forandrer ord eller setninger av og til, gjør en ytre forandring på utvalget.

3. Omforming på tekstnivå – eleven omformer kildeteksten ved å trekke den opprinnelige teksten så mye sammen at hele teksten må omformuleres.

4. Omforme talespråk til skriftspråk, for eksempel ved intervjukilder.

- **Principal:** Eleven konstruerer egne tekster uten å lene seg på kilden.

(Nilsson, 2002:70-71, opprinnelig Goffman 1981)

1.4.5 Oppsummering begrepsavklaringer og bruksdefinisjoner

Forståelsen av kildebruk i norskfaget i denne oppgaven, er at det har både med lovverk, etikk, formell og uformell praksis å gjøre. Det vil bli undersøkt hvilke kilder elever bruker, hvordan de vurderer disse kildene og hva elevene mener om konkrete situasjoner med vurdering av kilder. I tillegg vil vurdering av hva som er ansett som

tillatt samarbeidsgrad i forbindelse med skriving av tekst i norskfaget, være en del av gjenstanden for denne oppgaven.

Flere av begrepene som brukes her kan defineres på flere måter. De til dels vide begrepene er bevisst valgt, fordi oppgavens gjenstand er å utforske tematikken rundt kildebruk. For snevre eller fastlåste definisjoner vil kunne hemme videre utforskning.

Kilde – brukes oftest om informasjon man skal bruke i egne arbeider, men begrepet kan også brukes mer generelt om alt som kan gi kunnskap.

Kildebruk – det å bruke kilder, ofte ”i praksis”, og vil romme flere av de samme elementene som informasjonskompetanse

Informasjonskompetanse rommer her:

- **Informasjonskartlegging** - å identifisere et informasjonsbehov
- **Søkeatferd** - å finne fram til relevante informasjonsressurser
- **Kildevurdering** - å evaluere kvaliteten på informasjonen
- **Kildebevissthet i tekstarbeid** – å være bevisst når og hvordan man bruker andres arbeid i egen tekst

Av disse fire komponentene, vil oppgaven konsentrere seg om søkeatferd, kildevurdering og kildebevissthet i tekstarbeid. Flere begreper som vil bli brukt videre:

Parafrasere - å gjenfortelle informasjon eller ide man har fått fra andres tekst.

Plagiere - å gjengi andres tekst enten ordrett eller parafrasert uten å kreditere eller oppgi kilde.

Jukse – å bevisst plagiere eller levere inn andres tekst som sin egen.

Fabrikkere - å fabrikere informasjon

Animator - Eleven gjengir kildeteksten gjennom å skrive ned tekstens ord

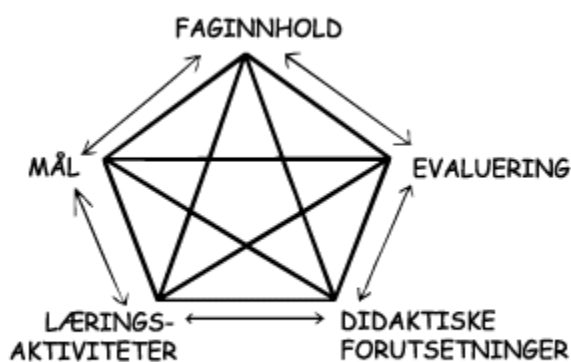
- Author**
1. Eleven velger ut lengre eller kortere tekstpartier og skriver av disse.
 2. Eleven forandrer ord eller setninger av og til, gjør en ytre forandring på utvalget.
 3. Omforming på tekstnivå – eleven omformer kildeteksten ved å trekke den opprinnelige teksten så mye sammen at hele teksten må omformuleres.
 4. Omforme talespråk til skriftspråk, for eksempel ved intervjukilder
- Principal**
- Eleven konstruerer egne tekster uten å lene seg på kilden.

(Nilsson, 2002:70-71)

2. Teoretisk plattform

Hvilket grunnsyn man har når det gjelder de ulike sider ved undervisningen, utgjør på mange måter fundamentet i undervisningen i norskfaget. Viktige spørsmål som er en del av grunnsynet vil være hva kunnskap og læring i norskfaget er, hva man regner som fagetisk riktig i forbindelse med norskfaget (inkludert kildebruk). Man kan hevde at det også har betydning for hvordan man ser på hvilke faktorer som påvirker undervisningen i norskfaget.

I denne oppgaven er det didaktiske grunnsynet sterkt preget av relasjonstenkning; alle deler av undervisningen henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Når målene forandres, som for eksempel med innføring av nye læreplan, vil dette ha konsekvenser for både faginnhold ellers, hvilke læringsaktiviteter som skal foregå, de didaktiske forutsetningene (elev – og lærerforutsetninger, fysiologiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger) og for hvordan evalueringen foregår. Samspillet mellom de didaktiske elementene vises i figur 1, den didaktiske relasjonsmodellen. I følge B. U Engelsen (2006), forutsetter denne interaksjonstenkningen en helhetstenking ut fra skolens mål.



Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Man kan, som Gunn Imsen nevner i *Lærerens verden*, mene at denne modellen egner seg best til den praktiske planleggingen av undervisningen. Til det kan man innvende at også den praktiske planleggingen er gjenstand for teoretiseringer på alle plan og nivåer. For meg er denne modellen mest en illustrasjon på at fagenes ulike elementer påvirker hverandre. Konkret er det de didaktiske forutsetningene til elever, lærere, skoleledere samt rammer når det gjelder kildebruk, som vil utforskes mest i denne oppgaven. De andre delene av modellen vil bli tatt med i betraktning, om enn ikke alltid eksplisitt.

2.1 Limberg, Carroll, Nilsson og "God skikk"

Teoretisk har denne oppgaven et eklektisk fundament. Som direkte inspirasjon må Louise Limberg og Jude Carroll nevnes spesielt. Et foredrag av Limberg på Universitetet i Oslo (UIO) der hun tok for seg rapporten *Textflytt och sökslump* hun, Mikael Alexandersson, Annika Lantz-Andersson og Mimmi Kylemark står bak, var svært interessant. Hun oppsummerte der resultater fra en omfattende studie om informasjonssøking via skolebibliotek på svenske skoler, det såkalte LÄSK-prosjektet (Lärande via skolbibliotek). Limberg belyste saksområdet informasjonssøking slik at man ble nysgjerrig på grunnleggende praksis og teori omkring tematikken i eget fag. Selv om utgangspunktet for den svenske undersøkelsen var skolebiblioteket, er mye av det som fremkommer svært aktuelt sett fra et norskfaglig synspunkt.

Carrolls bok: *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education* er en håndbok som konkretiserer mye av det man som lærer kan ha tenkt eller fornemmet selv i det faglige arbeidet med elever. En del av hennes materiale danner direkte grunnlag for oppgaven, særlig i forbindelse med spørreundersøkelsene. Begge disse forskerne er kontaktet i forbindelse med denne masteroppgaven, og vil bli jevnlig nevnt videre, særlig i den empiriske drøftingsdelen.

Nils Erik Nilssons doktorgradsavhandling "Skriv med egne ord - En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver forskningsrapporter" (2002),

er også en viktig kilde i denne sammenhengen. Ikke minst er tittelen på masteroppgaven inspirert av tittelen på avhandlingen. Nilsson bruker begrepene ”animator, author og principal” (opprinnelig Goffmans (1981), brukt på muntlige kommunikasjonsroller) når han ser på elevenes måte å bruke kilder i skriftlige forskningsrapporter på, i en studie av tekster fra tre ulike klassetrinn i svensk skole. Selv om det ikke var ”Gymnasieskolan” eller norskfaget Nilsson forsket på, kan mye synes aktuelt for flere nivåer og flere fag når det gjelder å nærme seg kildebruksproblematikken.

Kunnskap om de formelle sidene ved kildebruk er i tillegg til Carrolls bok for en stor del funnet i den tidligere nevnte ”God skikk” (se punkt 1.3), samt Lovdata. ”God skikk”, tar i første rekke for seg ”praksis og anbefalinger for bruk av litteratur og kilder i allmenne, historiske framstillinger”, som det står i rapportens undertittel. Det betyr at den studerte praksisen og anbefalingene som fremkommer i utredningen, er myntet på historiefaglige populærvitenskapelige, publiserte tekster. Selv om dette er et stykke unna en vanlig norskelevs hverdag, vil mye av den praksis og anbefalinger som fremkommer kunne sies å være relativt allmenngyldige og derfor interessante norskfaglig sett, noe også Johan L. Tønnesson (et av utvalgsmedlemmene) har påpekt i sin artikkel ”Internettets fristelser og kildens usynlighet” (Norsklæreren 2007/1).

Tekstarbeidet i norskfaget utvikler seg for tiden hurtig, og publisering av elevtekster på Internett gjør regler og bevissthet rundt de mer formelle sidene ved kildebruk mer aktuelle også i norskfaget. ”God skikk” sees her som en pragmatisk kilde, som tar for seg det ”uttalte” og det ”underliggende”, her forstått som lovverket og etikken i det som har med bruk av kilder å gjøre.

2.2 Kunnskapssyn

De ulike perspektivene på lærings- og kunnskapssyn, kategoriseres gjerne inn i ”det behavioristiske”, ”det kognitive” og ”det sosiokulturelle” perspektivet. Forenklet kan man si at et behavioristisk syn står for at kunnskap er kvantitativ, objektiv og

eksisterer utenfor individet. Et tilhørende læringssyn vil være Stimulus – respons – orientert, mene at ”øvelse gjør mester” og at læring skjer best ved å ta små skritt om gangen. Et kognitivt eller konstruktivistisk kunnskapssyn (for eksempel Piaget) forklarer kunnskap som prosesser der den lærende går gjennom en progresjon fra enkle til stadig mer komplekse mentale modeller. Læring forstås da som en aktiv konstruksjonsprosess. Informasjon tas imot, tolkes og knyttes sammen med det man vet fra før og reorganiserer de mentale strukturene om det er nødvendig. En del av den kognitive tradisjonen er videreutviklet til et mer sosiokulturelt syn på kunnskap og læring. (Kilde brukt hit i punkt 3.2: Forelesning i spesped. Vår 2005 ut fra kilden: O. Dysthe (red.) Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.)

Typiske kjennetegn på denne kategorien lærings – og kunnskapssyn, er ifølge Olga Dysthe (Dysthe 2001) (Her hentet fra <http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/Olga%20Dysthe.doc> om mappevurdering)

1. Kunnskap og læring er grunnleggende sosial
2. Kunnskap og læring er situert
3. Læring er mediert
4. Språket er sentralt i læringsprosesser
5. Læring er deltaking i praksisfellesskap

Når Dysthe skriver at kunnskap og læring er situert, forstår jeg dette som at handlingene vi mennesker gjør er avhengige av hva som er den sosiale praksisen i en gitt situasjon, hva som er forventet at man skal gjøre i en gitt situasjon. At læring er mediert, forstår jeg ut fra Dysthes forklaring, som de intellektuelle og praktiske ressursene man bruker, og da både verktøy og informasjonskilder i vid forstand. Hun formulerer det slik det står i sitatet øverst på neste side.

Dei intellektuelle og praktiske ressursar som vi har tilgang til og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle. Dette er reiskap og verksemder som innheld tidlegare generasjonars erfaring og innsikter, og når vi brukar reiskapen, utnyttar vi desse erfaringane. Reiskap medierer læring på mange ulike vis. Bøker, film og video

fungerer som informasjonskjelder for studenten, notatboka, blyanten og pc-en som fysiske redskap som medierer organisering, lagring og videreutvikling av innhold i tekster eller egne tanker.

Etter min mening er dette egentlig to punkter, som dreier seg om informasjonskilder av alle slag og om fysiske redskap eller arbeidsverktøy. Dette kan forstås som at kunnskap er ”lagret” erfaring og innsikt i ulike medier, som intellektuell kunnskap. Men at praktiske ressurser også fremmer eller er nødvendig, og nødvendig for å organisere, lagre og videreutvikle innholdet i tekster eller tanker. Læring har da med bruk av kilder, andres erfaringer og kunnskap å gjøre – og en aktiv prosess må til for at læring skal oppstå ved at man bruker kildene og ved hjelp av et verktøy, bruker kildene til videreutvikling av egne tanker eller egne tekster. Denne oppfatningen av innholdet i begrepet passer med ordet ”mediere”, som kommer fra latin og betyr ”være i midten”, men som også kan bety å formidle. Her oppleves kunnskapen både å ”være” utenfor og uavhengig av individet, men samtidig formidles den via kilder og initierer ny kunnskap hos enkeltindivider, og læring sees som en kognitiv konstruksjonsprosess utført av enkeltindivider basert på eksisterende kunnskap og egen tekstskaping eller tenkning.

Kunnskapssynet Jude Carroll legger til grunn i sitt arbeid med plagierings - problematikk, har en holistisk karakter. Hun ser på læring som en handling med mange variable og at disse interagerer på mange måter. Men hun påpeker også viktigheten av at ”øvelse gjør mester”. Samtidig er hun elevfokusert og har et konstruktivistiskinspirert syn på læring, særlig når hun skriver at de må forstå ting ved å gjøre dem. Carroll er også opptatt av at eleven er subjekt og at deres bevissthet rundt emner er viktig i læringsprosessen. Hun kan derfor sies å ha et eklektisk teoretisk grunnsyn, men med et overveiende kognitivt perspektiv (Dette avsnittet er basert på forståelse av boken hennes og mail fra Jude Carroll i mail datert 5.10.2008 (vedlegg 5).

Limberg mfl. synes å ha et mer sosiokulturelt ståsted, de planlegger bl.a. observasjonene slik at elevene sitter to og to sammen og samtaler om det de driver med. Dette gir dem mer materiale med forskningsmetoden de har valgt, men det gir

samtidig uttrykk for en holdning til at kunnskap skapes gjennom dialog og er grunnleggende sosial. Dette er typisk for et sosiokulturelt syn på læring. Både disse to forskerne og Carroll, ser elevene som subjekter i sin tilnærming til kunnskap. Dette er et grunnleggende kognitivt trekk. Dette og mer om kunnskap og læring vil tas med i drøftingsdelen i oppgaven.

2.3 Oppsummering teoretisk plattform

Det didaktiske grunnsynet i denne oppgaven, er et helhetlig syn på didaktikkens ulike elementer, hvor disse oppfattes stå i et interaksjonsforhold til hverandre. Forekommer endringer i et element, vil de andre påvirkes. Hvis man bruker terminologi fra ”Den didaktiske relasjonsmodellen”, er det de didaktiske forutsetningene som først og fremst blir undersøkt her. Hvor elever, lærere og skoleledere ”er” når det gjelder kildebruk i norskfaget.

Læreplan, som leverandør av premisser og kompetansemål i faget (Undervisningens innhold og mål)

Teoretisk har oppgaveskriveren et eklektisk ståsted, men ved å velge å bruke Limberg, Carroll og ”God skikk” delvis som grunnlag for oppgaven, betyr det at nettopp deres ståsteder synes interessante og relevante sett i sammenheng med oppgavens gjenstand; utforsking av kildebruk i norskfaget i videregående skole.

Tre ulike syn på kunnskap og læring ”det behavioristiske”, ”det kognitive” og ”det sosiokulturelle” perspektivet, vil tas med i drøftingsdelen senere i oppgaven.

3. Kunnskapsløftet og norskfaget

LK06 er en gjennomgående reform som gjelder fra grunnskolens 1.klasse til og med videregående skoles tredje år. Den generelle delen av læreplanen fra 1994, gjelder fremdeles.

Norskfaget sees i kunnskapsløftet på som ”et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.” (Læreplan i norsk, innledningen) Læreplanen plasserer faget i spennet mellom det historiske og det samtidige, det globale og det lokale. Et hovedmål med norskfaget nevnes til slutt i innledningen: ”Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring”. Det synes som om faget også befinner seg i spennet mellom samfunn og individ, fellesskap og individualitet. Så hva forventes av kildebruk i et fag som plasseres i spenningsfeltet mellom det meste, men med klare mål om å hjelpe til å danne elevene til å bli aktive deltakere i demokratiet med kulturforståelse lokalt og internasjonalt og der det mangfoldige verdsettes? Og hvilke premisser for kildebruk rommer læreplanen?

3.1 Hovedområder i norskfaget og kildebruk

Norskfaget er i læreplanen delt inn i fire hovedområder; muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Det kan argumenteres for at samtlige punkter som nevnes i læreplanen kan innbefatte bruk av kilder, avhengig av valgte arbeidsmetoder. ”Utforsking”, ”opplevelse” og ”egenproduksjon”, er ord som går igjen i læreplanens beskrivelse av hovedområdene. Alle disse tre nøkkelordene innebærer, etter min mening, implisitt krav om bruk av kilder, av andre og flere kilder enn læreboken, både som kildeopplevelser og kildebruk som innebærer bruk av andres arbeid i egne tekster.

Utforsking av muntlig tekst kan man tenke seg vil kunne foregå ved hjelp av mange ulike kilder. Det samme gjelder utvikling av ulike språklige roller og sjangrer, estetisk utfoldelse og opplevelse.

Både utforsking av litteratur og språk vil være områder der mange kilder tas i bruk. Å høre lydfiler av nordiske språk – eller søke på nordiske avisers nettsteder for å jobbe med språkene, eller se på filmer fra ulike kulturer som tar for seg til dels samme tema, kan være noen eksempler på hvordan man kan tenke seg kildebruk i sammenheng med språk og kultur.

Kildebruk her vil være særlig aktuelt når det gjelder skriving i ulike sjangrer. Men også lesing av originaltekster er å forholde seg til kilder, da som åndsverk. Når det gjelder sammensatte tekster, er kanskje dette det hovedområdet man forbinder aller mest med kildebruk. Å finne tekster på Internett og finne informasjon til ”egenproduksjon” av sammensatt tekst, som lyd og bilde, kan sies å være underliggende premisser i alt som står i læreplanen om dette området i norskfaget.

3.2 Grunnleggende ferdigheter

Læreplanen nevner gjennomgående fem grunnleggende ferdigheter som forklares spesifikt for hvert fag.

1. Å kunne uttrykke seg muntlig
2. Å kunne uttrykke seg skriftlig
3. Å kunne lese
4. Å kunne regne
5. Å kunne bruke digitale verktøy.

Det er bare når det gjelder den femte ferdigheten bruk av kilder nevnes eksplisitt - i planens innledning.

5. Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det **viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder**.
Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner. (Fra Læreplan i norsk s. 5, min uthevelse av tekst i siste avsnitt)

Her angir læreplanen hvorfor det er nødvendig å kunne bruke digitale verktøy i norskfaget og det er i sammenheng med digitalt verktøy viktigheten av ”kritisk vurdering og bruk av kilder” nevnes. Målet kan oppfattes å være å kunne mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette henger tydelig sammen med innledningen til norskplanen der det står:

”Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner.” (Læreplanens innledning)

Man kan argumentere for at kildebruk burde nevnes mer direkte, også når det gjelder den gjennomgående ferdigheten ”å kunne uttrykke seg skriftlig”. Hva for eksempel skrivekompetanse med bruk av kilder innebærer, kunne sikkert med fordel vært nevnt og tydeliggjort. Det kan hende de som har skrevet læreplanen mener de har nevnt kildebruk tilstrekkelig ved å ha dette med i planens innledning. En mulig tolkning vil kunne påpeke at det som står nevnt i innledningen er det spesielt viktig, ja, som en viktig faktor for alt det øvrige i læreplanen. Men hvis dette er intensjonen, behøvde man jo ikke nevne kildebruk når det gjelder digitale verktøy.

3.2.1 Oppsummering grunnleggende ferdigheter og kildebruk

De grunnleggende ferdighetene gjelder alle fag i utdanningsreformen

Kunnskapsløftet. Det betyr at alle lærere i samtlige fag har ansvar for å lære elevene ferdighetene. Alle lærere har da ansvar for å lære elevene å bruke digitalt verktøy.

Læreplanen nevner kildebruk eksplisitt i innledningen når det gjelder den femte grunnleggende ferdigheten: å kunne bruke digitale verktøy.. Det kan bety at bevisst kildebruk og informasjonskompetanse er spesielt viktig når man bruker digitale verktøy. Men det gis rikelig rom for tolkning av hva som egentlig står i læreplanen.

3.3 Kompetansemål i norskfaget

For å vite mer detaljert hva som kreves av elever i videregående skole, må kompetansemålene også studeres med henblikk på krav til kunnskaper om kilder og kildebruk.

I tabell 1, på neste side, har jeg satt inn kompetansemålene i norskfaget for videregående skole i et skjema sett sammen med kildebruk, implisitt og eksplisitt nevnt i læreplanen. De digitale ferdighetene er tatt med fordi det stort sett er i sammenheng med digitale verktøy kildebruk blir nevnt. De kompetansemål som nevner digital teknologi (der ulike medier kan oppfattes som digitale i parentes) og det som tydeligst gjelder kildebruk, er tatt med for VG1, VG2 og VG3).

Digitale ferdigheter:	Kompetansemål der Kildebruk er implisitt, men ikke i forbindelse med digitale ferdigheter	Kompetansemål i norskfaget som gjelder digitale ferdigheter
Lese – og skriveopplæring		Bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster (Vg1)
- produksjon av tekst		
- komponering av tekst		
- redigering av tekst		
Kritisk vurdering (av kilder og annet)	(Vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier (Vg2), kan også bety digitale medier)	Analysere og vurdere ulike sjangere i tekster hentet fra TV, film og Internett (Vg2)
		Analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken (Vg3)
Kildebruk/informasjonskompetanse	Bruke fagkunnskap fra ulike fag til å drøfte spørsmål knyttet til skole, samfunn og arbeidsliv (Vg1)	Hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid (Vg1)
	Bruke fagkunnskap fra egne programfag i foredrag og diskusjoner om skole, samfunn og arbeidsliv (Vg2)	Bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider (Vg3)
Støtte til kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner	Presentere norskfaglige emner og problematisere det framlagte stoffet (Vg2)	Bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster (Vg1)
	Sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program(Vg3)	(Bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider (Vg2))
	Gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne (Vg3)	

Tabell 1 Læreplanens kompetansemål sett sammen med kildebruk

Formuleringene i læreplanen er svært generelle. Det betyr at hver enkelte skole, lærer og lærebokprodusent selv kan tolke hva som ligger i de enkelte målene. Man kan også reagere på ord som brukes, for eksempel om skriving; ”produksjon” av tekst, kan gi assosiasjoner til elever som sitter på rekke og rad og knaster på maskiner og produserer, komponerer og redigerer.

Verdt å merke seg er at bare to kompetansemål i læreplanen for videregående nivå som nevner kilder eksplisitt: Punktet ”Hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid” (Vg1) og ”Bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider (Vg3)”. Skal man bruke kompetansemålene slik de står her, vil informasjonskompetanse som gjelder digitale kilder læres i Vg1, mens man venter til Vg3 med å forholde seg til andre kilder enn de digitale. Eller det kan oppfattes slik at man først etter Vg3 kan forvente at elevene **behersker** kildebruk – men at man selvfølgelig må trene på dette fra dag en i videregående skole.

Mange av de ferdighetene og vurderingene som gjelder kildebruk skal elevene, etter fagplanen, inneha når de starter på videregående skole. De delene av Læreplanen i norsk som eksplisitt nevner kildebruk tidligere i norskforløpet er disse: ”Forklare opphavsrettslige regler for bruk av tekster hentet fra Internett” (7.årstrinn) ”Gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster” (10.årstrinn). Alle som er i skolen vet at i praksis innehar ikke samtlige elever som kommer til videregående skole disse ferdighetene når det gjelder kildebruk.

Mye tyder på at informasjonskompetanse på flere måter er knyttet til den teknologiske reformen Kunnskapsløftet representerer. Kan hende sees informasjonskompetanse i norsk skole på som synonymt med digital kompetanse? Dette drøftes nærmere i oppgavens avsluttende drøfting.

3.3.1 Digital kompetanse

Det langsiktige målet, eller visjonen, for all opplæring med digitale verktøy er at digital kompetanse skal bli allmennkunnskap i Norge. Dette begrepet defineres av Kunnskapsdepartementet som ”ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet.” Denne definisjonen er antakelig levert av ITU, og finnes bl.a. i ”Digital skole hver dag” (2005) om en helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnsopplæringen, utarbeidet etter ITUs mandat. Som bakgrunn for ITUs arbeid, ligger fire dimensjoner av begrepet digital kompetanse til grunn.

Dimensjon 1	Ferdigheter i bruk av IKT
Dimensjon 2	IKT brukt i ulike fagområder
Dimensjon 3	Læringsstrategier. Meta-kognitive evner.
Dimensjon 4	Kulturell kompetanse, digital dannelse

Tabell 2. ITUs fire dimensjoner for digital kompetanse

Selv om disse dimensjonene er laget for begrepet digital kompetanse generelt, kan det være interessant å se på disse i forbindelse med norskfaget. De digitale ferdighetene er i norskfaget i praksis ofte knyttet til kontorprogrammer med og uten læringsplattform og nettleser. En typisk oppgave kan være å finne to litterære tekster på nettet og sammenlikne disse (i Word), for så å levere dem i en innleveringsmappe på Fronter eller en annen læringsplattform. En oppgave som dette inviterer mest til individuelt arbeid. Å kunne bruke kilder må da være viktig å kunne.

Skjematisk kan det norskfaglige som gjelder digital kompetanse fremstilles slik som i tabell 3

Digital kompetanse	Praktiske eksempler fra norskfaget
1. Å kunne bruke det digitale verktøyet i seg selv	Bruke skrive – og regneprogrammer, bruke læringsplattformer (som Classfronter), sende E-post med vedlegg osv.
2. Å kunne bruke det digitale verktøyet på ulike norskfaglige temaer og fagområder	Bruke PC som skrivemaskin, kommunikasjon og informasjonsinnhenting f. eks ved å hente eventyr på nettet, skrive en sammenlikning av disse og levere i mappe på Classfronter.
3. Være bevisst læringsstrategier	Vurdere når det er hensiktsmessig å bruke PC. Hva lærer elevene best av når? Gi flere måter å jobbe med oppgaver på som passer ulike elever. Eventuelt gi flere ulike metodevalg for elevene, så de kan velge den måten å jobbe på som de finner mest hensiktsmessig.
4. Fremme metakognisjon	Jobbe med bevisstgjøring omkring kildebruk og hvordan man jobber med digitalt verktøy i norskfaget og hvordan elever selv tenker om hvordan de jobber. F. eks ved loggføring/blogg i forbindelse med fordypningsprosjektet i Vg3
5. Kulturell kompetanse eller digital dannelse	Kunne turnere informasjonskaoset på en veloverveid måte, ha gode kildekunnskaper, vurderingsevne og bevissthet rundt bruk av digitale verktøy. For eksempel få vist dette i forbindelse med fordrag om norskfaglig emne ved kildebruk og utvalg, eller i diskusjoner.

Tabell 3. Digital kompetanses dimensjoner og norskfaget

Det er ikke vanskelig å kjenne igjen flere temaer fra læreplanen i disse punktene. Når det gjelder kildebruk og kildekunnskaper, kan man argumentere for at det vil gjelde for de fleste punktene, særlig punktene 2, 4 og 5. Man vil kunne hevde at uten kunnskaper om – og trening i hvordan man finner, vurderer og bruker kilder, vil man ikke kunne henge med i de kravene som settes, bl.a. når det gjelder digital kompetanse i norskfaget.

3.3.2 Oppsummering kompetansemålenes premisser, digital kompetanse og kildebruk/informasjonskompetanse

Læreplanen i norsk er, som tidligere nevnt, en gjennomgående plan. Dette blir veldig tydelig når man konsentrerer seg om bare kompetansemålene på VG1, 2 og 3. To av samtlige kompetansemål i læreplanen i norsk nevner eksplisitt kildebruk. For Vg1 heter det: ”Hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid” (Vg1) og for Vg3: ”Bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider” (Læreplanen i norsk). Kravene til kildebruk likner en del av det begrepet ”informasjonskompetanse” rommer. Men kildebruk nevnes særlig i forbindelse med digitale ferdigheter i læreplanen, noe som ikke overrasker, da mye av hensikten med innføringen av Kunnskapsløftet er å gi norske skoleelever digital kompetanse. Begrepet digital kompetanse innebærer i følge Kunnskapsdepartementet: ”Ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet.” Digital kompetanse innebærer i norskfaget flere dimensjoner: Å kunne bruke det digitale verktøyet i seg selv og på ulike norskfaglige temaer og fagområder, være bevisst læringsstrategier og fremme metakognisjon hos elever, samt kulturell kompetanse eller digital dannelse. (Basert på generell formulering fra ITU)

Ser man på kravene til digital kompetanse, kan punktene i læreplanen om kildebruk og kritisk vurdering oppfattes som et fundament når det gjelder å kunne bruke digitale verktøy. Riktig kildebruk, bevissthet omkring hva plagiat, parafrasering, reproduksjon og korrekt kildebruk er i det enkelte faget, kan det argumenteres for burde vært sterkere vektlagt i læreplanen. Man kan likevel påstå en implisitt fordring om at elever bør ha en svært høy grad av informasjonskompetanse når det gjelder nær sagt samtlige punkter i læreplanen i norsk for bl.a. å kunne inneha digitale ferdigheter og digital kompetanse i norskfaget etter endt norskfaglig forløp. Vektleggingen av digital kompetanse i Kunnskapsløftet, kan også tolkes som uttrykk for at digital kompetanse regnes for å være synonymt med informasjonskompetanse i læreplanen i norsk.

4. Undersøkelse om kildebruk

4.1 Kontekst

Denne delen av oppgaven tar for seg tre undersøkelser på tre ulike nivåer; fylket, lærere og elever. Hensikten med undersøkelsene som er foretatt, er først og fremst å finne ut mer om elevenes kildebruk. Likevel er det her valgt å trekke inn en mindre undersøkelse blant lærerne innen samme emneområde. Dette er i utgangspunktet gjort for å kunne sammenlikne elever og lærere sine syn på spørsmål rundt kildebruk. I tillegg har skolelederne i fylket blitt spurt om noen få spørsmål rundt tematikken, for å se hvordan lederne forstår problematikken rundt kildebruk generelt. Grunnen til dette, er å forsøke å kartlegge hva slags utfordringer ledelsen ved de ulike skolene mener man står overfor, og er et forsøk på å se ut over egen skole i datamaterialet.

Undersøkelsen blant elevene utforsker elevenes kildebruk i norskfaget ved å fokusere på hvor de finner informasjon, hvilke ressurser de bruker i norskfaget, hvordan de vurderer kvaliteten på den informasjonen de finner, og hvor bevisste de er overfor når og hvordan man bruker andres arbeid i egen tekst. Lærerne blir spurt om noe av det samme som elevene når det gjelder grenser for hva som er tillatt samarbeid og hva som sees som plagiering eller annen ikke- akseptabel praksis i tekstarbeid.

Skolelederne har svart på spørsmål om hvordan den enkelte skole organiserer og gjennomfører arbeidet med kildeopplæring av elever og hvilke tanker de gjør deg om problematikken rundt dette.

4.1.1 Fylket – skoleledernes syn på kildebruk

Formelt sett er fylkeskommunene eiere og drivere av de videregående skolene, og det er derfor Fylkestinget som vedtar hvordan Kunnskapsløftet skal gjennomføres i den videregående skolen. Fylkestinget har, i fylket det konsentreres om i denne oppgaven, vedtatt at det er skoleledernes og skoleeierens ansvar å gjennomføre reformen.

Som en del av fylkeskommunen, kan det være interessant å se på de ytre rammer skolelederne setter når det gjelder temaet kildebruk som en del av gjennomføringen av Kunnskapsløftet.

Når det gjelder skoleledernes syn på dette, sendte jeg spørsmål til fylkets 11 skoleledere, og fikk svar fra seks. Dette var spørsmålene som ble sendt:

1. Har skolen en samlet plan for opplæring i kildebruk/nettvett/plagiering?
2. Satser skolen på en generell innføring for elevene i kunnskapen om riktig kildebruk/bevissthet rundt plagiering etc.?
- 3.a) Har de enkelte fag en særskilt opplæring når det gjelder kildebruk i hvert enkelt fag? b) Har fagleder et overordnet ansvar og koordinerer arbeidet her - eller er det opp til hver enkelt lærer?
4. Hvilke reaksjoner får elever som bryter regler for sitering eller leverer andres oppgaver som sine egne?
5. Hvilke tanker gjør skoleleder seg når det gjelder utfordringer man står overfor når det gjelder opplæring av elevene i kildebruk/bevissthet rundt plagiering?

To av skolelederne mente det var skolebibliotekaren som burde svare på spørsmålene. Ingen av de seks skolelederne som svarte mente at deres skole hadde noen samlet plan for opplæring i kildebruk. Men de fleste hadde et opplegg for Vg1-elever, der særlig skolebibliotekar var involvert i opplæringen. En nevner at erfaringen viser at Vg1-elever ikke har nok kunnskaper om emnet når de starter på skolen. Noen var inne på

at norskfaget, språkfag og samfunnsfag hadde litt opplæring i kildebruk. På en skole hadde fagleder et overordnet ansvar for dette i sin jobbinstruks, på de andre ikke, det var der overlatt til hver enkelt lærer. Noen norsklærere hadde samarbeid med bibliotekar i opplæring av elevene når det gjelder kildebruk.

Alle skolelederne som svarte, mente at det er mange utfordringer når det gjelder forholdet til kilder, særlig ved bruk av IKT. En skole holder på med utarbeiding av en samlet plan for skolen når det gjelder problematikken rundt kildebruk, og det er planlagt at den skal settes i verk høsten 2009. Når det gjelder reaksjoner på plagiering og juks, blir det på en skole svart at når det gjelder plagiering vurderes det i hvert enkelt tilfelle hvilke reaksjoner eleven skal få. De fleste nevner at ved juks, blir atferdskarakteren automatisk satt ned og oppgaven IV, altså ”ikke vurdert”.

4.1.2. Skolen

Skolen der undersøkelsen ble foretatt, ”Hugin Videregående skole”, er en byskole med om lag 900 elever og 120 lærere. Det tilbys flere linjer ved skolen, med en stor overvekt av studiespesialiserende program.

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, har fagseksjonene blitt kurset i de nye læreplanene, og norsklærerne har deltatt på kurs i norskfaget i Kunnskapsløftet i regi av UIO. Seksjonsmøter, samarbeidsmøter og bokvalgsmøter vies stadig temaer som har med Kunnskapsløftet å gjøre.

4.1.3 Tilgang til verktøy og kilder

På Hugin Videregående skole har man konsentrert seg om elevene på det studieforberedende programområdet når det gjelder PC-tilgjengelighet med bærbar PC. Skoleåret 2006/2007 startet man på denne skolen med en klasse, og har bygget prosjektet gradvis ut. Fra høsten 2008 vil samtlige studieforberedende klasser VG1 ha tilgang til bærbar PC. Skolen har i tillegg noen datarom med stasjonære datamaskiner både i klasserom, i korridorer, grupperom og på biblioteket

Skolen har et bibliotek med en ikke helt oppgradert bokstamme, men bibliotekarene jobber med saken, og bare i løpet av det siste året er utvalget litteratur blitt bedre og ikke minst bredere. Leksika og andre oppslagsverk er tilgjengelig i bibliotekets åpningstid, men er ikke til hjemlån.

For Vg1 og Vg3 er læreboken i norskfaget på studiespesialiserende linjer ”Tema” (Samlaget), mens for Vg2 er ”Grip teksten” (Aschehoug) valgt. Når det gjelder yrkesfaglig norsk, er bøkene ”Spenn” (Cappelen) valgt på alle trinn. Norskfaget er et treårig fag, så elevene bør ha alle bøkene tilgjengelige, noe denne skolen har lagt til rette for.

I tillegg har denne fylkeskommunen satset på en felles Digital Undervisningsportal for samtlige offentlige videregående skoler i fylket. Domenet er passordbeskyttet, og passordet får elevene ved skolestart (ideelt sett), eller ved utdeling av PC-er. I Portalen samles informasjon som har med videregående skoler å gjøre. Man har der betalt for å legge lenker til en del nettressurser og andre nettsteder ligger også som lenker i Portalen. LMS (læringsplattformen Classfrontier), er også noe alle elever og lærere har tilgang til, med ulike rettigheter. Lærere har også tilgang til kontrollverktøyet Ephorus.

4.1.4 Skolens kildeopplæring

I norskfaget (som i de andre fagene) underviser lærerne elevene i kildebruk, og det er opp til hver lærer hvordan man gjør dette. Skolebibliotekar har et opplegg hvor alle Vg1-klasser har en generell opplæring i Portalens ressurser, søkestrategier og referanseteknikk. Flere klasser på Vg2 og VK2 har hatt ”oppfriskningskurs” når det gjelder kildebruk. Ikke minst i forbindelse med fordypningsemnet i norskfaget. Det er innværende skoleår (2008/2009) også planlagt oppfriskning av kunnskapene om og bruk av kilder forut for eksamen i norskfaget (og andre fag). Rammer rundt gjennomføring av skriftlig eksamen i norskfaget aktualiserer denne opplæringen. Det er på kommende eksamen tillatt med notater (også på minnepenn) og lærebøker - alle andre hjelpemidler enn kommunikasjon.

Selve opplæringen foregår ulikt i de enkelte norskklassene. Mens bibliotekar både foreleser og har eksempler med etterfølgende oppgaver fra flere fagfelt. Elevene får tips i å trene på informasjonssøk og vurdering av kilder. Ved utdeling av PC-er i Vg1, informerer en representant fra fylkets IT-avdeling kort om plagiatkontrollverktøyet Ephorus.

4.2 Elevundersøkelsen

Med utgangspunkt i flere oppsett av Jude Carroll (se vedlegg 4) laget jeg et spørreskjema (Vedlegg 1) med ni spørsmål om ulike sider ved det å finne, bruke og vurdere kilder. Skjemaet ble utprøvd i egen klasse (Vg1), og to spørsmåls - formuleringer ble endret etter de tilbakemeldingene elevene kom med. I ettertid ser jeg at flere av spørsmålene nok kunne vært formulert enda mer entydig, men jeg mener likevel at det innsamlede materialet gir en pekepinn om elevene i dette utvalgets kildebruk i vid forstand.

4.2.1 Utvalg og antall

Designet på undersøkelsen er kvasi-eksperimentelt, eller kausal-komparativt, siden utvalget består av allerede eksisterende grupper. Tre klasser på Vg1, tre fra Vg2 og tre fra Vk2 ble trukket ut til å være med på en undersøkelse, som ble gjennomført mai 2008. Utvalget var tilfeldig, og det var kontaktlærerne som gjennomførte undersøkelsen i de utvalgte klassene. 182 elever fra de ni klassene besvarte undersøkelsen. Alle som var til stede den timen undersøkelsen ble gjennomført, besvarte spørreskjemaet. 43 elever av de 225 elevene i klassene var fraværende timen undersøkelsen ble foretatt. Dette gir en reell svarprosent på om lag 80 prosent.

4.2.2 Deskriptiv gjennomgang

4.2.2.1 Kjønn og linje

107 jenter (58.8 %) og 75 gutter (41.2 %), svarte på spørreskjemaet. Når det gjelder årstrinn, er 65 elever (35.7 %) fra Vg1, 66 elever fra Vg2 (36.3 %) og 51 elever fra VK2 (28 %).

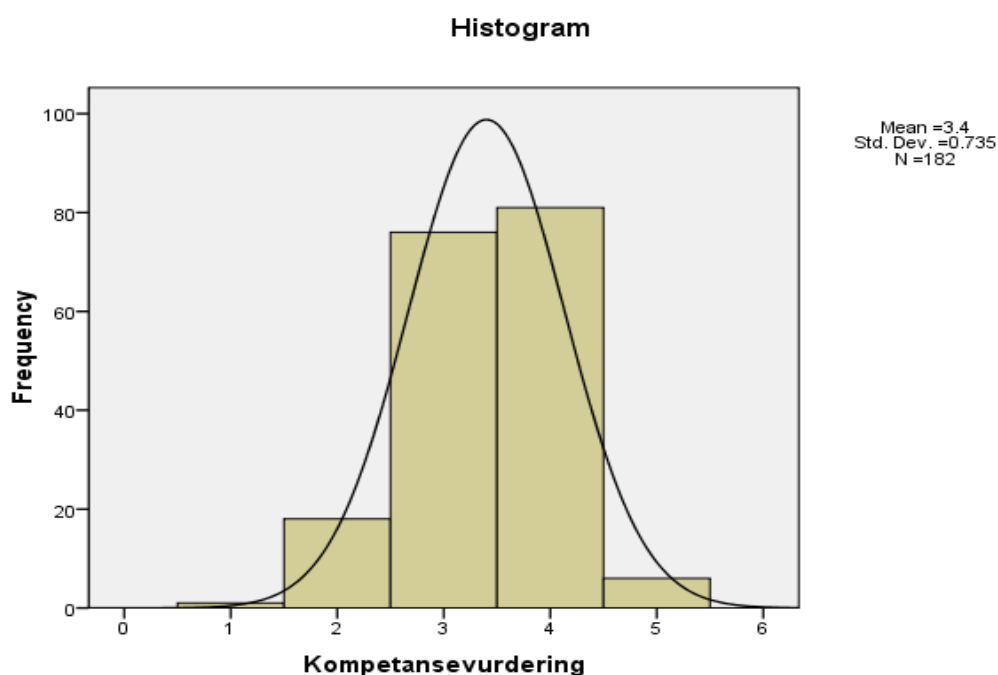
Tabellen nedenfor viser fordelingen mellom de ulike linjene. Som man ser, er det overveiende studiespesialiserende/allmennelever som har deltatt på undersøkelsen ved denne skolen.

Linje			
		Frequency	Percent
Valid	Studiespesialisering/allmenn	106	58.2
	Idrett	61	33.5
	Studiespesialiserende med formg./TEF	15	8.2
	Total	182	100.0

Tabell 4. Spørsmål 1c: Hvilken linje går du på?

4.2.2.2 Vurdering av egen kompetanse

Spørsmålet: ”Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk? (Hvor god er du til å finne, vurdere og bruke kilder)”, etterspør hva slags syn på egen kompetanse eleven har generelt når det gjelder kildebruk. Elevene kunne krysse av for ”Svært lav, Lav, Middels god, God eller Svært god”. Dette er satt som en likertskala fra 1-5 i histogrammet under der 1 representerer ”svært lav” og 5 ”svært god”.



Figur 2. Spørsmål 2" Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?"

I Fig.2 sees det lett at flere anser egenkompetansen om kildebruk som god, enn middels god, og det er de to gruppene som de fleste mener de tilhører. Ca 10 % av elevene mener de har lav kildekompetanse, mens flere mener de har svært god (ca 3 %) enn svært lav (0,5 %) kompetanse. Se tabell 5 for reelle tall.

Kompetansevurdering	Frequency	Percent
svært lav	1	.5
lav	18	9.9
middels god	76	41.8
god	81	44.5
svært god	6	3.3
Total	182	100.0

Tabell 5 Spørsmål 2: Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?"

4.2.2.3 Kildeopplæring?

På spørsmålet om de hadde fått opplæring i kildebruk på videregående skole, svarte 99 elever ”ja” og 82 elever ”nei”. Over halvparten av elevene oppgir de har hatt undervisning i kildebruk, mens noe under halvparten svarer at de ikke har det. 20 av de elevene som svarte ”nei”, at de ikke hadde hatt kildeundervisning, anga likevel at de hadde hatt undervisning så og så lang tid i kildebruk. Det er usikkert hvordan dette skal kunne forstås, og selv om dette grenser til drøfting, tas det likevel med her, da det er en del av senere drøftingsgrunnlag. Når man oppdager slike misforhold mellom ulike svar som bør ha samsvar i svarantall, velger man ofte å forkaste disse svarene. Man kan, etter min mening, også velge å bruke dataene som videre refleksjons - grunnlag med vekt på usikkerheten. Man kan også velge å stole på tidsangivelsen og forholde seg til sammenhengen mellom de to tabellene under, tabell 6 og 7. Det betyr i så fall at 62 elever (34.1 %), noe som tilsvarer mer enn to skoleklasser, av de 182 som deltok i undersøkelsen mener de **ikke** har fått undervisning i kildebruk på denne videregående skolen. Uansett hvordan man tolker disse svarene, ser det ut til at flere elever mener de har fått undervisning i kildebruk, enn de som mener de ikke har fått slik undervisning. Usikkerheten som blir tydelig ved å se på svarene fra de to spørsmålene, tas med videre bare som en mulig tendens på nettopp usikkerhet.

Kildeopplæring			
		Frequency	Percent
Valid	ja	99	54.4
	nei	82	45.1
	Total	181	99.5
Missing	missing	1	.5
Total		182	100.0

Tabell 6. Spørsmål 3a: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"

Når det gjelder hvor mye opplæring elevene hadde fått i kildebruk på videregående skole, svarte altså 120 elever (65.9 %) på dette spørsmålet. Svarfordelingen over tidsangivelsen fremkommer i Tabell 7.

Varighet			
		Frequency	Percent
Valid	1 skoletime eller mindre	45	24.7
	2-4 skoletimer	65	35.7
	4 skoletimer eller mer	10	5.5
	Total	120	65.9

Tabell 7. Spørsmål 3c: "Hvor mange skoletimer undervisning har du hatt i kildebruk til sammen?"

De fleste av dem som svarte de hadde fått undervisning i kildebruk hadde fått dette i 2-4 skoletimer, nest flest hadde fått undervisning i en skoletime eller mindre, mens bare 10 elever svarte de hadde fått undervisning i 4 skoletimer eller mer. Innen de enkelte klassene var det til dels stor uenighet elevene imellom om hvor lang tid de hadde hatt undervisning i kildebruk.

I hvilke fag har elevene hatt opplæring i kildebruk? Her har 85 elever svart (46.7 %). Det betyr at 35 av de elevene som mente de hadde fått kildebrukundervisning i 1-4 skoletimer, har valgt å ikke svare på dette spørsmålet. Selve fordelingen over i hvilke fagtimer elevene mener undervisningen i kildebruk har foregått, står i Tabell 8, på neste side.

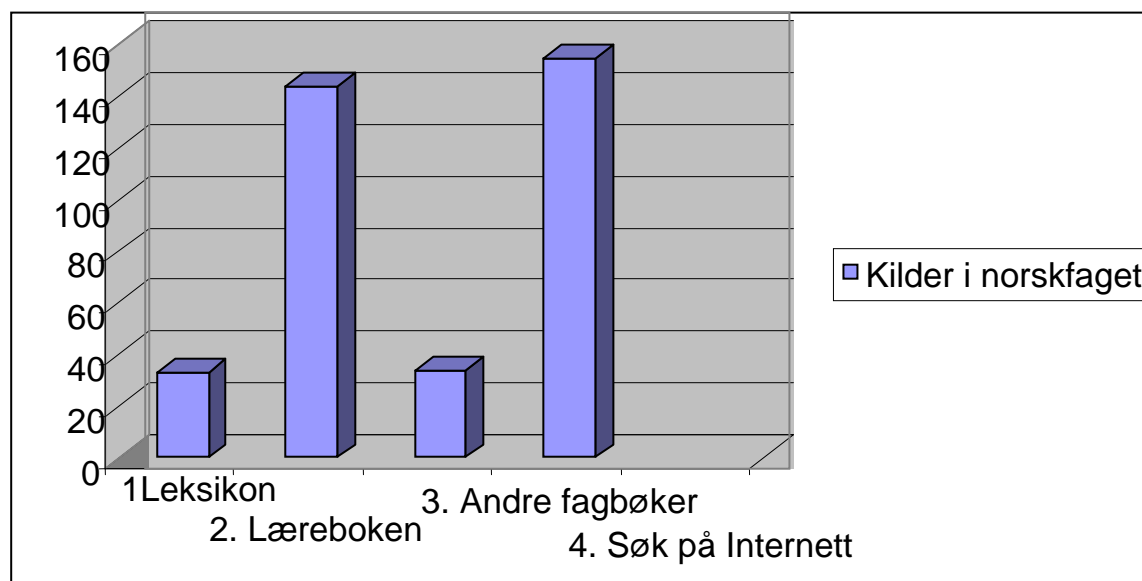
Opplæring			
		Frequency	Percent
Valid	I norsktimene	17	9.3
	I flere fag	57	31.3
	norsk + flere fag	11	6.0
	Total	85	46.7

Tabell 8. Spørsmål 3b: "Hvor har opplæringen blitt gitt?"

28 elever har svart i norsktimene eller i norsktimene + flere fag, mens 57 elever har svart "i flere fag". Flertallet av de som har svart, har altså hatt undervisning i kildebruk i flere fag, mens mindretallet har hatt undervisning i kildebruk i norsktimene. I ettertid ser jeg at formuleringene i svaralternativene ikke er helt entydig gjensidig ekskluderende. Det kan bety at elever kan ha forstått "i flere fag" slik at det inkluderer norsk. Likevel velger jeg å ta det med her, fordi de elevene som hjalp meg å prøve ut spørsmålene på forhånd, forsto svaralternativene slik de står her som gjensidig utelukkende.

På spørsmål om de har fått opplæring av bibliotekar, svarer 41 (22.5 %) elever at det har de. Det er noe uenighet internt i klassene om de har fått slik opplæring eller ikke, noe som tas opp senere i oppgaven.

4.2.2.4 Kilder i norskfaget – finne kilder



Figur 3. Spørsmål 4: "Hva slags hjelpemidler eller kilde(r) bruker du når du jobber med norskfaget?"

Figur 3 viser en grafisk fremstilling av hvilke kilder elevene svarer de bruker. Det ble opplyst om at de kunne krysse av på flere kilder. I spørreskjemaet ble det formulert slik:

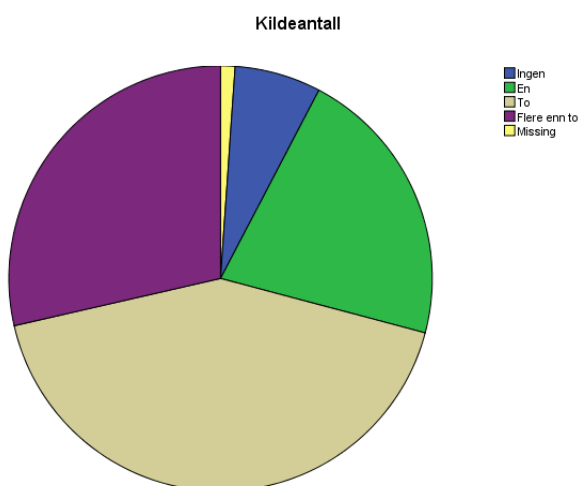
"Hva slags hjelpemidler eller kilde(r) bruker du når du jobber med oppgaver i norskfaget? (Du kan krysse av på flere)". Her er formuleringen "hjelpemiddel" brukt i tillegg til "kilder". Det er fordi man kan diskutere om leksika (både tradisjonelle og Internettbaserte) er kilder i egentlig forstand. Siden det upresise "søk på Internett" er med her, kan man her forstå spørsmålet som "Hvor finner du opplysninger du bruker når du jobber med norskfaget."

33 elever (18.1 %) svarer de bruker leksikon/oppslagsverk som kilde i norskfaget. Lærebok oppgir 144 elever (79.1 %) å bruke som kilde, mens 34 elever (18.7 %) av elevene bruker andre fagbøker som kilde. Søk på Internett brukes av 155 elever (85.2 %) som kilde i norskfaget. Internett er "kildevinner", men læreboken kommer rett etter, mens leksikon og andre fagbøker har en delt tredje plass, langt etter de to andre kildene eller "der elever finner informasjon".

”Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?” er et spørsmål om kildeantall. Bruker elevene noen kilder i det hele tatt i norskfaget – og hvor mange bruker de vanligvis? Frekvensoversikten over hva elevene svarer på spørsmålet står i tabell 9, mens svarene er illustrert grafisk i Figur 4.

Kildeantall			
		Frequency	Percent
Valid	Ingen	12	6.6
	En	39	21.4
	To	77	42.3
	Flere enn to	52	28.6
	Total	180	98.9
Missing	Missing	2	1.1
Total		182	100.0

Tabell 9. Spørsmål 5: "Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?"



Figur 4. Spørsmål 5: "Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?"

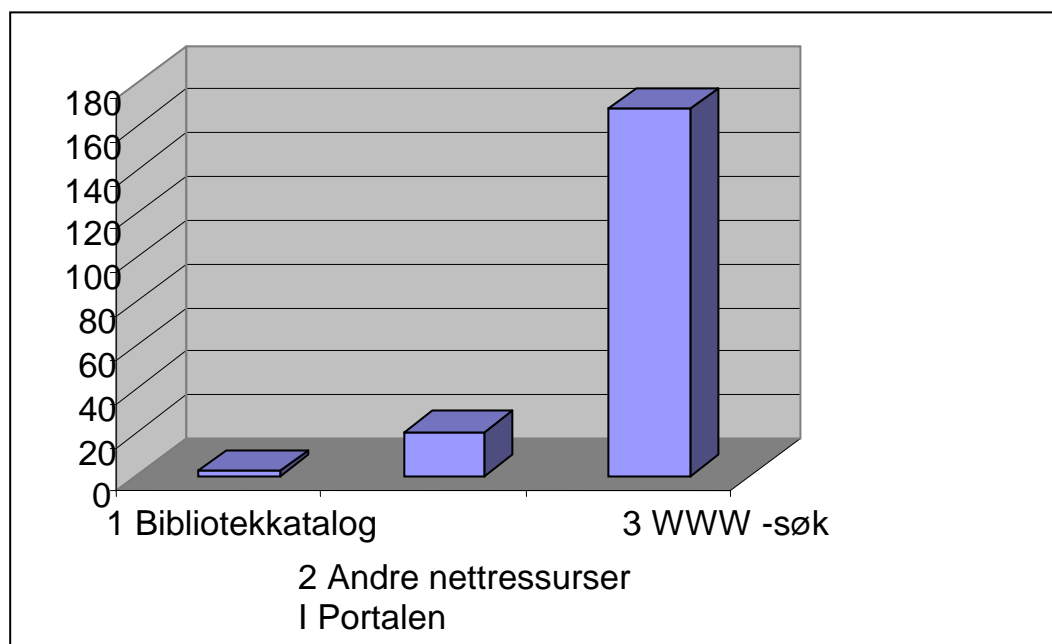
”Vinneren” er to kilder. 42.3 % av elevene oppgir de vanligvis bruker det i arbeid med norskfaget. Man må ned til 28.6 % som bruker flere enn to kilder, noe som er litt mer enn de som bruker en kilde. 6.6 % bruker ingen kilder. To elever besvarte ikke spørsmålet.

Tabell 10 med kjønn og kildeantall i krysstabulasjon, tas også med her i den deskriptive gjennomgangen, men vil bli nærmere drøftet i drøftingsdelen. Det kan se ut som om der finnes en tendens til at jenter oftere bruke flere kilder enn gutter.

Kjønn * Kildeantall Crosstabulation						
Count						
		Kildeantall				
		Ingen	En	To	Flere enn to	Total
Kjønn	gutt	7	21	33	13	74
	jente	5	18	44	39	106
	Total	12	39	77	52	180

Tabell 10. Krysstabulasjon kjønn – kildeantall

De elevene som svarte at de brukte Internett som kilde i norskfaget, ble bedt om å svare hva de brukte nettet til. Jeg ser i ettertid at formuleringen til spørsmålet ikke er særlig presist sett i forhold til bruken av ordet ”kilde”. Men jeg tror likevel jeg fikk svar på det jeg lurte på, nemlig hva de bruker Internett til i sammenheng med norskfaglig arbeid. De tre svaralternativene var: ”Søker i Bibliotek katalog”, ”Søker i andre nettressurser i portalen og ”Søker på www (World Wide Web) ved hjelp av en søkemotor (eks. på søkemotorer er Kvasir, AltaVista og Google)”. Noen hadde krysset av på flere her (det var det adgang til), og noen få hadde krysset av svar, selv om de opprinnelig ikke tidligere hadde svart at de brukte Internett (155 elever), derfor er svarantallet her til sammen 190. Svarfordelingen vises i Fig.5



Figur 5. Spørsmål 6a: "Hvordan bruker du Internett som kilde?"

Søk på WWW med en søkemotor utklasser nærmest de andre svaralternativene med 168 svar. 20 elever brukte andre nettressurser på Portalen, mens bibliotekskatalogen blir brukt av to av de elevene som besvarte dette spørsmålet.

Tabell 11 viser frekvens over hvilke søkemotorer elevene prefererer. Spørsmålet var formulert slik: "Hvilken søkemotor bruker du oftest i norskfaget?". Elevene måtte da selv skrive navnet på den søkemotoren de bruker oftest, og 160 elever svarte på dette spørsmålet. Svarfordelingen viste at de aller fleste prefererte "Google" når de bruker søkemotor. Men mange oppga Wikipedia også, både som eneste søkemotor, eller i tillegg til de andre. Derfor har jeg tatt med de svarene som har nevnt Wikipedia først i denne oversikten. 26 elever nevnte Wikipedia som nr.2 søkemotor. Wikipedia er strengt tatt ikke en søkemotor, men selve nettstedet fungerer internt som en slags søkemotor, noe som kan forklare hvorfor elevene nevner dette nettstedet på spørsmål om søkemotorer. Wikipedia er Wiki-basert nettsted, det vil si at alle kan publisere og redigere artikler, i et åpent kunnskapsdelingssystem. Det er antakelig mer enn mulig at reell bruk av Wikipedia er større enn det kan synes som her. Ofte vil artikler i Wikipedia listes først ved søk på for eksempel Google. I mai 2008, var for eksempel de to øverste treffene etter "Wergeland og Welhaven"- søk på Google artikler fra Wikipedia.

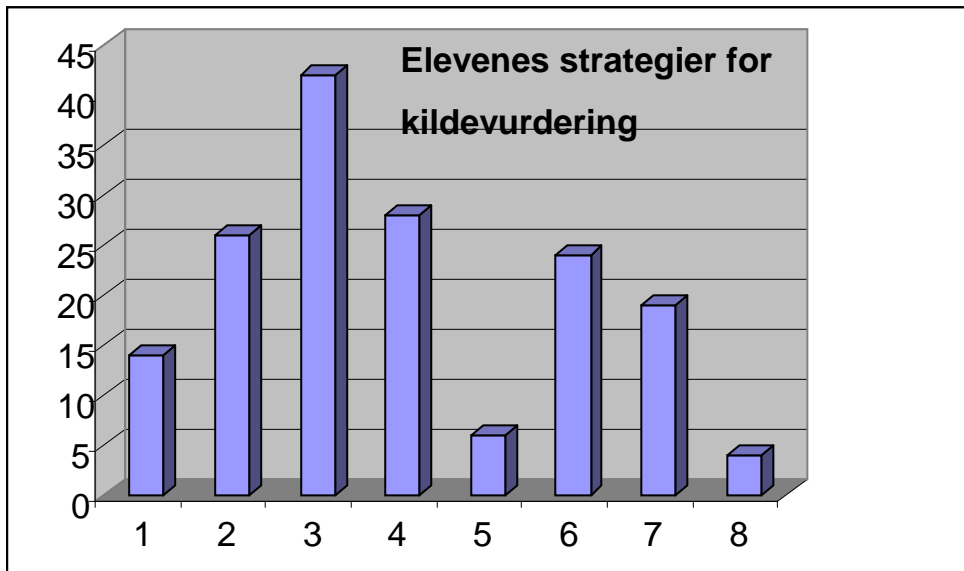
Søkemotor			
		Frequency	Percent
Valid	Kvasir	3	1.6
	Google	142	78.0
	andre	6	3.3
	Wikipedia	9	4.9
	Total	160	87.9
Missing	missing	9	4.9
	System	13	7.1
	Total	22	12.1
Total		182	100.0

Tabell 11. Spørsmål 6b): "Hvilken søkemotor bruker du oftest"?

4.2.2.5 Kildevurdering

I elevundersøkelsen ble det også spurt om: "Hvordan pleier du å finne ut om det er et ok nettsted du har funnet?" Meningen med dette spørsmålet er å finne ut hvilke strategier elevene bruker for å vurdere nettstedene de finner. 126 av de 182 elevene svarte på dette spørsmålet, som var et åpent spørsmål uten gitte svaralternativer. Dette gir en svarprosent på om lag 70. 7 elever til svarte på spørsmålet, men disse svarene bar preg av at de konsentrerte seg om søkemotoren de brukte, og er derfor strøket. Kan hende var spørreskjemaet uklart formulert her, ved å ha spørsmålet om vurdering av kilde rett etter spørsmålet om søkemotor. En bedre og mer entydig spørsmålsstilling kunne fra min side vært etterstrebet. Dette oppdaget jeg ikke i forkant eller på gjennomkjøringen av spørsmålene på "mine" klasser. På den annen side, ser det ut til at størsteparten av elevene svarte på nettopp det jeg var "ute etter" på selve undersøkelsen.

For å kunne analysere dataene bedre, systematisere jeg svarene i ettertid, ut fra typen begrunnelser. Der elevene har nevnt flere strategier, deles svarene inn i passende kategori. Derfor er sammenlagt avgitte svar høyere enn antall elever som besvarte (163 svar).



Figur 6. Spørsmål 5c): "Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?"

Elevenes strategier for kildevurdering viser svarfordelingen på følgende kategorier: Vet ikke (1), nettstedets utseende (2), Sammenlikner med andre kilder (3), Vurdering av nettadresse (4), Flertallsargumentasjon (5), Praktisk (6), tidligere søkeerfaring (7) og skoleportal/læreres anbefalinger (8)

4.2.2.5.1 Kildevurdering – "Vet ikke om det er ok nettsted"

14 elever svarer på ulike måter at de vet ikke om det er et greit nettsted de finner.

E6: "Det vet jeg ikke, jeg bare regner med det."

E13: "Det vet jeg ikke (og smiletegn)"

E15: "Frankly dear, I have no idea!"

E46: "Det vet jeg ikke"

E78: "Vet ikke, satser på at det går greit."

E85: "Jeg tipper."

E100: ”Vet aldri det.”

Av de 14 elevene som har svart dette, er det tre som har det som første del en del av et lengre svar, med flere begrunnelser. De langt fleste nevner en strategi for å vurdere kilder de har funnet, men 30 elever har oppgitt to eller flere strategier.

4.2.2.5.2 Kildevurdering – ”Ser på utformingen av nettstedet”

26 elever tar utgangspunkt i utformingen av nettsiden både med hensyn til språk og design, noe som gjør dette til den tredje hyppigst brukte vurderingsstrategien.

E17: ”Hvis det ser seriøst ut.

E32: ”Om sia ser profesjonell ut”

E28: ”+ at man kan se det på skrivemåten.”

E29: ”Oversiktlig, godt språk, God layout.”

E51: ”Ser det på innholdet. Du kan se om det er profesjonelt skrevet ...”

E62: ”Du ser om det er seriøst.”...

E121: ”Det er for det meste lett å se på sidens design og formuleringer.”

E145: ”Jeg går kun inn på de sidene som ser seriøse ut. ...”

E182: ”Ser det på grafikken.”

4.2.2.5.3 Kildevurdering – ”Sammenlikner med andre kilder”

Den vanligste strategien elevene ved denne skolen oppgir å bruke for å vurdere kilder, er å sammenlikne med andre kilder eller kunnskaper de har fra før. (42 elever svarer dette). Det virker som om dette er en slags analogisk tenkning ut fra vurdering av faktainnholdet på den gjeldende nettsiden. Svært mange av de som nevner andre kilder, nevner andre nettsteder.

E10: ” Om jeg kjenner igjen nettstedet eller at teksten virker troverdig etter hva jeg kan om temaet fra før.”

E5: Finner mye grei fakta der, som også pleier å stemme overens med hva som står i leksikon etc. Og du finner fakta om nesten alt der.” (Det siste gjelder Wikipedia)

E17:Pleier å sjekke andre kilder i tillegg, se om de skriver så å si det samme

E20:”Sjekker ofte flere sider og sammenligner det som står der.”

E21:” Sjekker opp mot andre kilder om infoen stemmer”.

E27:” Om man klarer å sammenligne informasjon fra det ene stedet med et annet. Om infoen stemmer og går overens. Det gjelder å dobbeltsjekke alt.”

E28:”Kan som oftest litt om faget fra før av, fra lærebøker osv. Stemmer infoen noenlunde med det jeg kan vil jeg finne det ålreit

E29:”Fakta jeg kan sammenligne med andre nettsteder”...

E30:”Søker på flere sider, også sammenlikne. ...”

E31: Hvis informasjon som står på den ene siden er lik som på andre sider, så antar jeg det er rett.”

E55:”Leser gjennom flere nettsteder om samme emne og velger den beste.”

E62:”Sammenlikner med fakta i bøker.”

E99:”Flere nettsider oppgir samme fakta.”

E146:”Sammenlikner ofte med bakgrunnsstoff fra f. eks leksikon. Stemmer faktaene her, så føler jeg meg trygg på å kunne bruke det.”

4.2.2.5.4 Kildevurdering – ”Ser på hvem som står bak nettsiden”

Den nest hyppigste vurderingsstrategien blant disse elevene ser ut til å være basert på hvem som står bak nettsiden, eller eleven bruker kunnskap om domenenavn for å avgjøre om kilden er troverdig. 28 elever nevner denne strategien i undersøkelsen.

E24: ”.no er ofte bedre enn .co/nett/org osv. Dersom det er uorganisert og ukritisk, er det som regel ikke bra.”

E25: ”Nettsteder som slutter med .no er ofte troverdige – annet enn det så stoler jeg på min gode bedømmelse. Pleier å sammenligne fort og gæli et nettsted med et annet/bok kan også være kjekt.

E38: ”Ut i fra domenet siden ligger på, om det er en side jeg har hørt om før/som er kjent, om den virker seriøs, om det fins kontaktpersoner osv osv...”

E46: ”Jeg regner med at sider som har et godt rykte for eksempel Wikipedia og Caplex er i hvert fall i nærheten av ok. PS: Vi har fått beskjed fra en lærer at Wikipedia var både usikkert og kunne være feil, mens en annen påstod at det var noe av det beste på nett.”

E48: ”Om siden er seriøs, og det er få personer som kan redigere den.”

E60: ”Man VET jo ca hvilke sider som er bra.”

E95: ”Sjekker hvem det er som har lagt ut informasjonen.”

E99: ”Nettstedet forteller om ansvarlig utgiver.”

E136: ”Ser om det er nøytralt.”

E156: ”Ser om det er .com, no, dk osv. (.com mindre pålitelig) ser om siden er laget av seriøse fagfolk. Statens nettsider, nettsider laget av for eksempel forlag og sider laget av andre fagfolk er som regel mer kontrollert og pålitelig enn dem som er skrevet av privatpersoner.”

E147: ”Sjekker hvem som har laget den.”

E157:” Hvis det står ”.no”, så er nettstedet som regel ok. Man kan også se etter kilder på nettstedet.”

Her argumenterer elevene på flere måter, fra: ”sjekker hvem som har laget det” til mer detaljert påpeking av domenenavnene på URL-adressen. Til felles har alle svarene at de ser etter hvem som står bak nettstedet de forholder seg til – og bruker det som en strategi for å vurdere kilden.

4.2.2.5.5 Kildevurdering – ”Fordi andre bruker det”

Noen få elever (6 svar) bruker fellesskapsargumentasjon, at mange bruker nettstedet.

E22:”Fordi det er flere som bruker det!”

E23:”Fordi det er mange som bruker dette nettstedet”

E99: ”Andre seriøse sider refererer til siden.”

E147:”Sjekker antall hits på siden”

4.2.2.5.6 Kildevurdering – ”Finner noe jeg kan bruke”

En del elever (24 svar) har det man kan kalle et praktisk forhold til kildene, er opptatt av relevansen i forhold til oppgavene, synes informasjonen virker troverdig, eller er fornøyd så lenge de finner noe å bruke.

E67:”Jeg vet ikke om det er bra eller ikke, men finner jeg stoff til oppg. mi, så gir jeg fan.”

E70:”Fordi jeg finner det jeg skal ha”

E74:”Jeg synes det er ok, holder ikke det?”

E104:”Jeg finner som regel det jeg leter etter....”

E123:”Hvis det står mye, og logisk informasjon.”

E140:”Om informasjonen virker passende i forhold til det jeg skriver om.”

E146: ”Ser om infoen er relevant.”

E154: ”Relevante fakta.”

19 svar refererer til opplæring, tidligere søkeerfaring eller svarer mer generelt på spørsmålet.

E105: ”Jeg har blitt lært opp til å finne sider som er riktige”

E124: ”Bra erfaring ”.

E113: ”Tar og vurderer det fra hver gang.”

E132: ”Har jo peiling på hva som er bra sider fra før.”

E133: ”Ser om jeg har hørt om, eller brukt den før....”

E155: ”Det må man se an.”

E151: ”Tar som oftest det som dukker opp øverst når jeg søker. Prøver å holde meg unna sider som ikke er redigert på lang tid, og sider som virker veldig hjemmelagde og subjektive.”

4.2.2.5.1 Kildevurdering – ”Bruker skoleportalen eller lærerens anbefalinger”

Andre (4 svar) stoler på lenker i **skoleportalen** eller på **lærerens anbefalinger**.

E63: ”Bruker oftest nettressursene i portalen. Det er lærebøkenes nettsider og de skal være seife.”

E71: ”Hvis lærerne oppfordrer til å bruke det.”

E95: ”Vi har fått innføring i en nettside som har samlet en del kilder vi kan bruke.”

4.2.2.6 Kildevurdering – vurderingsstrategier

Svarene tyder på at elevene har laget seg noen strategier eller ”tommelfingerregler” de bruker for å vurdere nettstedene de finner. Mange legger vekt på nettstedets form. Flere legger vekt på det visuelle uttrykket eller utformingen av nettstedet for å si noe om seriøsiteten. Andre konsentrerer seg om innholdet, og har et pragmatisk forhold til opplysninger de finner. Har de bruk for det de finner, er det sikkert greit nok.. De fleste sammenlikner opplysninger de finner flere steder, mens en del vurderer nettsidens adresse og avsender for å gjøre seg opp en mening om siden er pålitelig. Noen nevner at helt sikker kan man aldri være, altså uttrykker en skepsis til, eller en konstatering av, at man aldri vet helt sikkert om kilden er pålitelig. Tre elever nevner eksplisitt at man bør være kritiske til kilder man bruker.

En del elever (30) nevner mer enn en vurderingsstrategi. De svarene som refererer til flest måter å vurdere på i samme svar, er sakset inn her.

E43:”Da sjekker jeg gjerne informasjonen de gir opp mot flere andre sider med samme informasjon. Og sjekker utgiver/den som eier nettstedet, om det er troverdig stoff eller ikke. Ser på helheten ved nettstedet om det virker troverdig. Men på internett kan man sjelden være helt sikker på om kilden oppgir riktig informasjon hvis det ikke er offisielle sider som f.eks. forsvaret eller SSB.”

Denne eleven har flere måter å vurdere på. Først nevnes sammenlikning med andre kilder, men nettkilder det også. Deretter nevnes å sjekke hvem som står bak nettstedet, for å vurdere troverdigheten ut fra avsender. Eleven viser også kunnskap om hvilke domener som er ”tryggest” å bruke og tilkjenner en generell skepsis overfor om kildene man finner på Internett er greie å bruke.

E94:”Det stemmer overens med hva jeg har lest andre steder, det er et anerkjent nettsted (for eksempel offentlige institusjoner, organisasjoner etc.), det stemmer overens med hva jeg har lest tidligere/vet om emnet fra før av, teksten er skrevet av folk som kan mye om emnet.”

E94 bruker flere av de samme strategiene som E43. Vedkommende nevner å sammenlikne med andre kilder først, men ikke entydig nettkilder. Deretter konsentreres det om hvem som står bak nettstedet. Også denne eleven viser kunnskap om hva som gjør informasjon fra et nettsted til en troverdig kilde å bruke. Tidligere kunnskaper om emnet trekkes også inn.

E138: ”Får et inntrykk av hvor seriøs siden er etter å ha lest på den. Ser hvordan type side det er. Er det en gammel eksamensoppgave, er den antakeligvis mer troverdig. En side jeg bruker mye er Wikipedia. Den er godt kjent og sikker.”

Elev nr.138 forklarer noe upresist at han kan se hvor seriøs siden er etter å ha lest på den. Senere forstår man at det er hva slags tekst som er lagt ut, vedkommende mener. Han mener gamle eksamensoppgaver er troverdige, men nevner ikke hva han mener de er mer troverdige enn. Så avslutter han med en hyllest til Wikipedia, som han bruker mye, fordi han regner den som både godt kjent (fellesskapsargumentasjon) og sikker, kanskje bygget på tidligere erfaringer. Kan hende har han hatt god erfaring med informasjon derfra i forbindelse med oppgaver i norsktimen?

4.2.2.7 Plagiatbevissthet – å bruke kilder

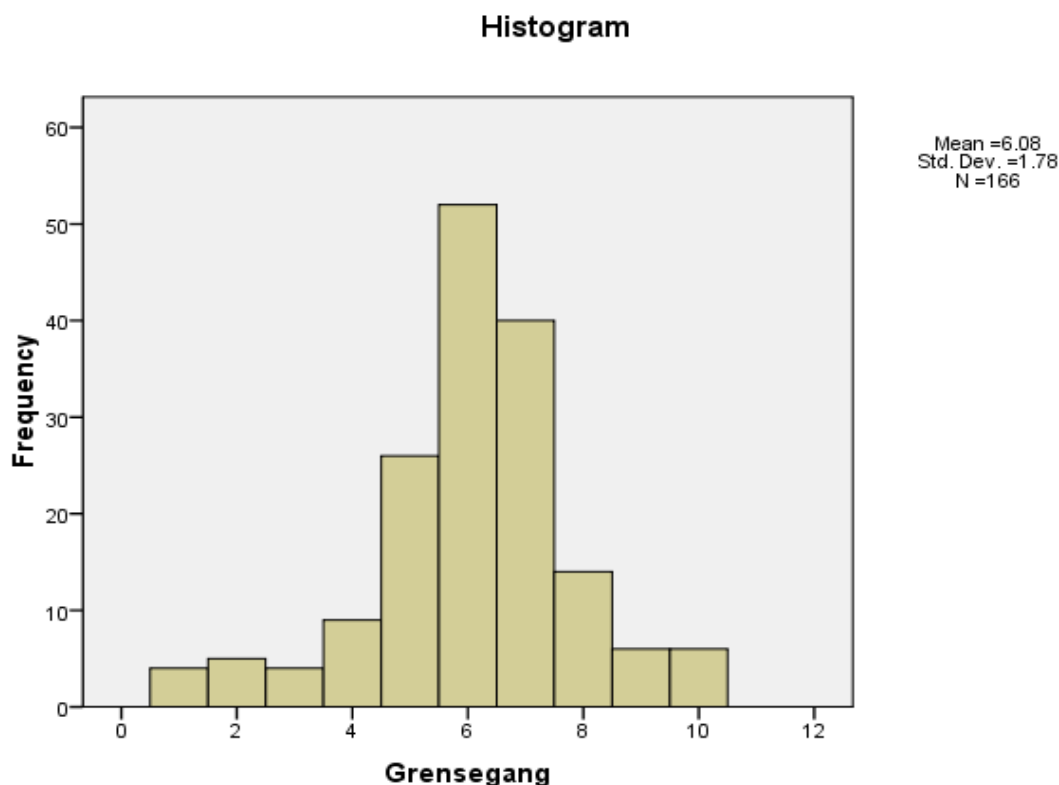
Å kunne bruke kilder på en hensiktsmessig måte, vil i denne oppgaven også si å være bevisst på hva som er lovlig samarbeid og hva som er ulovlig eller juks. For å undersøke hva elevene mente om hvor grensen går for hvordan man kan jobbe med en oppgave i norskfaget når det gjelder plagiatproblematikk, laget jeg spørsmål 9. Også dette spørsmålet er laget på bakgrunn av Jude Carrolls spørreskjema, som hun igjen laget ut fra en øvelse i *Academic Writing for Graduate Students* av Swales og Feak, University of Michigan, 1993. Jeg har omarbeidet Carrolls utgangspunkt til å gjelde for norskfaget. En tenkt situasjon forklares i spørsmål 9 for elevene, og de må deretter vurdere nedover en tenkt progresjonslinje med økt grad av samarbeid og samhandling to elever imellom. Elevene ble bedt om å sette kryss der de mente grensen gikk for hva som er lovlig samarbeid og hva de oppfatter som plagiat eller juks. Progresjonen følger i hovedsak Carrolls oppsett, da denne synes svært logisk om man tenker seg en

gradvis øking av samarbeid og samhandling når det gjelder å løse den gitte oppgaven. (Carroll 2007:19 og Carrolls Handout "Crossing the line", tilsendt elektronisk, vedlegg 4)

Situasjonen elevene skulle ta stilling til: Norsklæreren sier: "Skriv om to nyere norske romaner. Du skal finne ut hvordan mottakelsen var da de ble utgitt og skrive en tekst der du oppsummerer hvordan de ble mottatt. Vurder i tillegg om romanene egner seg for elever på videregående skole. Dette er en individuell oppgave der du skal skrive med egne ord"

En slik oppgave oppfordrer til ulike former for kildebruk, og den har dessuten en vurderingsdel. Det typiske premisset for oppgaveskriving "man skal skrive med egne ord", gis ofte fra læreren i oppgaver som dette. De eksakte formuleringene elevene hadde å forholde seg til, er listet opp under histogrammet for svarfordelingen. Tallene på X-aksen i Figur 7, samsvarer med de nummererte formuleringene.

Situasjonene elevene skulle vurdere videre, starter med at de to elevene diskuterer oppgaven med hverandre og andre elever. Fire elever av de 166 elevene som besvarte dette spørsmålet mente dette holdt for hva som var akseptabelt samarbeid sett i forhold til oppgaveformuleringen. De fleste elevene (52 og 40) mente at grensen gikk etter nr.6 eller 7. Der skisseres at elevene gir hverandre kopi av notater de har laget så langt, også kildene de har brukt. Og at den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til de andre.



Figur 7. Spørsmål 7: "Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid – og hva som er plagiat eller juks?"

1. De to elevene diskuterer oppgaven med hverandre og andre studenter.
2. De to elevene finner frem tidligere innleverte oppgaver av samme slag. De diskuterer hva som er bra og mindre bra ved disse oppgavebesvarelsene.
3. Begge elevene velger de samme romanene og bestemmer seg for å dele ideer de får med hverandre.
4. De to elevene blir enige om å fordele arbeidet med å finne informasjon om litteraturanmeldelser generelt og finne anmeldelser spesielt om hver sin roman. Begge tar notater.
5. Elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på.
6. Elevene gir hverandre kopi av notatene de har laget så langt, også kildene de har brukt.
7. Den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre.
8. Elevene fordeler skrivingen av oppgaven. De skriver to – tre avsnitt hver og bidrar begge til vurderingen og konklusjonen.
9. Hver elev skriver så om teksten til en individuell versjon (De endrer ikke mer enn 5 % av den andre elevens arbeid)
10. Hver av elevene leverer oppgavebesvarelsen og skriver under på at det de leverer er en individuell oppgave skrevet med egne ord.

Flere elever syntes det er helt greit alt dette samarbeidet som er beskrevet her. 6 elever synes man kan jobbe helt fram til og med 10, og mener det er helt greit at man kan

levere skriftlige arbeider som individuelle tekster selv om man har samarbeidet så mye som er skissert i situasjonene.

Tabell 12 der kjønn og hvor grensen går er satt opp i krysstabulasjon, tas også med her. Denne vil bli drøftet nærmere i drøftingsdelen.

Kjønn * Grensegang Crosstabulation												
Count												
		Grensegang										
		etter 1	etter 2	etter 3	etter 4	etter 5	etter 6	etter 7	etter 8	etter 9	etter 10	Total
Kjønn	gutt	2	3	1	2	14	17	15	7	3	4	68
	jente	2	2	3	7	12	35	25	7	3	2	98
	Total	4	5	4	9	26	52	40	14	6	6	166

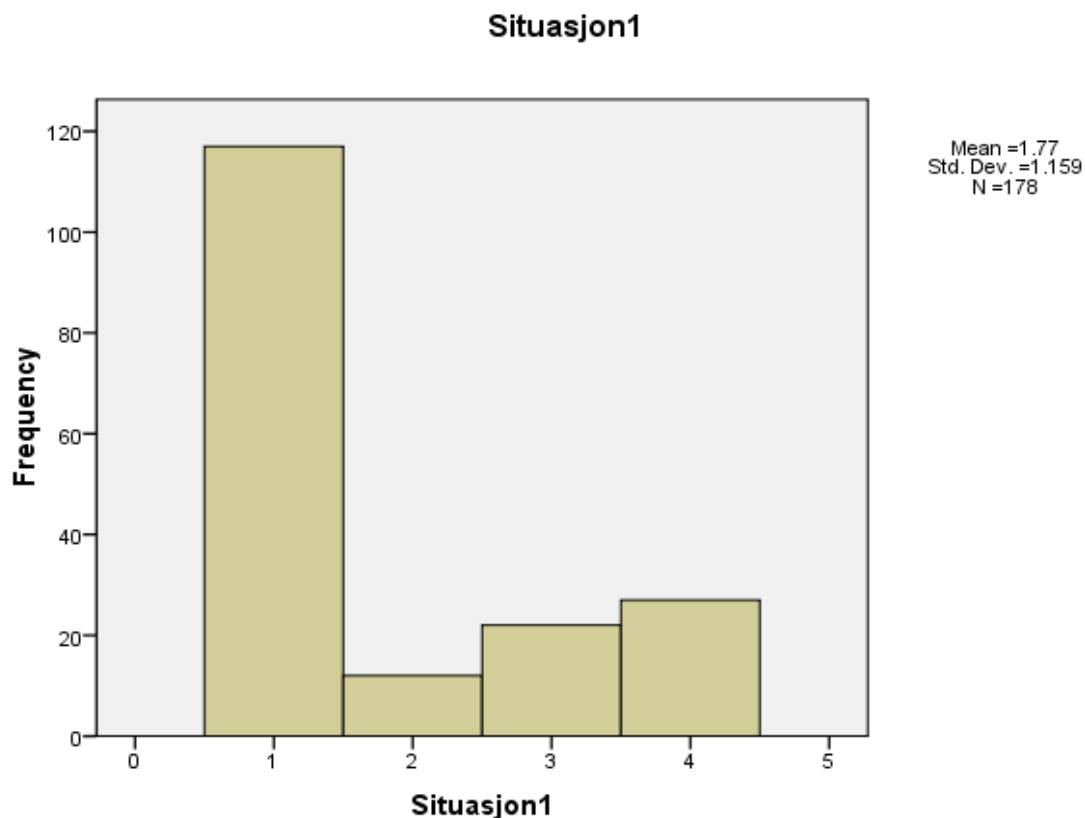
Tabell 12. Krysstabulasjon Kjønn - grensegang

4.2.2.8 Ulike situasjoner – bruke kilder

For å gå enda mer konkret til verks når det gjelder ulike plagieringssituasjoner, beskrev jeg i spørsmål åtte seks ulike situasjoner.

(1). Norsk læreren gir deg en oppgave som lekse. Du finner en fin side om det i en bok hjemme og kopierer denne og gir ingen kildehenvisning.

Denne situasjonen, som beskriver en plagieringssak, mente elevene nesten 15 % av elevene var helt greit (27 elever), mens resten av de 178 elevene som besvarte spørsmålet, mente det var enten juks, plagiat eller fabrikasjon, i alle fall ulovlig.



Figur 8. Spørsmål 8. Situasjon 1: "Norsklæreren gir deg en oppgave som lekse. Du finner en fin side om dette hjemme, kopierer denne og gir ingen kildehenvisning".

Tallverdiene på X-aksen står for 1: Plagiat (ulovlig), 2: Fabrikasjon (ulovlig), 3: Juks (ulovlig) og 4: Helt greit å gjøre (lovlig).

Selv om ikke elevene skiller entydig på hva slags ulovlighet som bedrives i situasjon 1, er flertallet klar over at det er ulovlig å kopiere en side i en bok hjemme, kopiere denne og levere det som svar uten kildehenvisning.

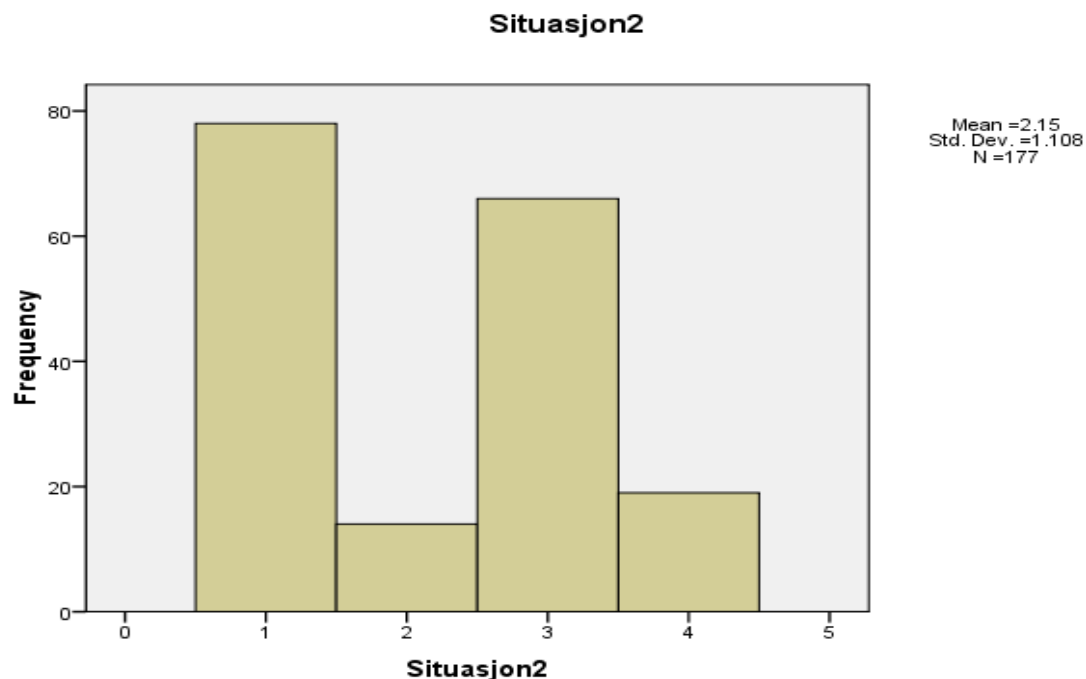
Ser man på oversikten over hvilke kjønn som har svart hva, er det flere gutter enn jenter som synes det er "helt greit", mens det er flere jenter enn gutter som ser på dette som en jukssituasjon, og nesten tretti flere jenter som ser på dette som plagiering. Men det er rundt tretti flere jenter som svarer på dette, så man kan ikke ta de bastante konklusjonene på grunnlag av tallmaterialet her.

Kjønn * Situasjon1 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon1				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Kjønn	gutt	44	4	8	17	73
	jente	73	8	14	10	105
	Total	117	12	22	27	178

Tabell 13. Krysstabulasjon Spørsmål 8, situasjon 1, kjønn - svar

Situasjon 2 skisserer en ”klassisk” jukssituasjon.

(2). Trinnet skal skrive en oppgave, og du får en i en annen klasse til å maile deg sin oppgave. Du forandrer litt på den og leverer inn som eget arbeid til din lærer.



Figur 9. Spørsmål 8. Situasjon 2: ”Trinnet skal skrive en oppgave, og du får en i en annen klasse til å maile deg sin oppgave. Du forandrer litt på den og leverer inn som eget arbeid til din lærer.” Tallverdiene på X-aksen står for 1: Plagiat (ulovlig), 2: Fabrikasjon (ulovlig), 3: Juks (ulovlig) og 4: Helt greit å gjøre (lovlig).

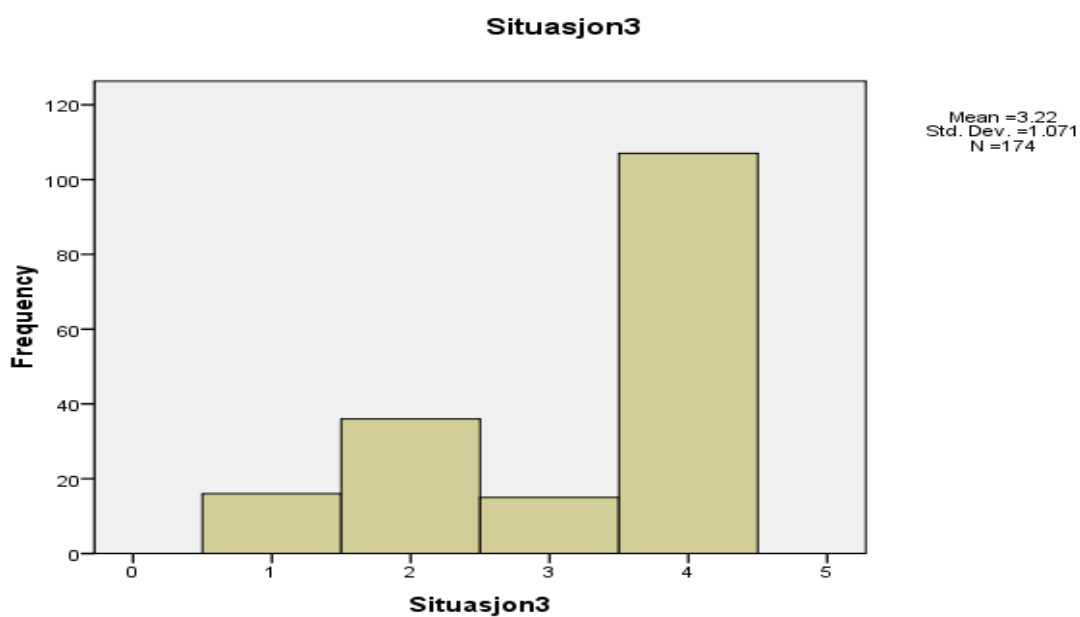
Også i denne situasjonen er det flere gutter enn jenter som synes det er ”helt greit” – denne gang å levere andres arbeid inn som sitt eget, mens det er flere jenter enn gutter som mener dette er en jukssituasjon.

Kjønn * Situasjon2 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon2				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Kjønn	gutt	29	7	22	15	73
	jente	49	7	44	4	104
	Total	78	14	66	19	177

Figur 10. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 2

Situasjon 3

(3) Du finner et bra bilde som kan illustrere oppgaven du jobber med og forandrer dette litt så det skal passe bedre til overskriften din.



Figur 11. Spørsmål 8. Situasjon 3: ”Du finner et bra bilde som kan illustrere oppgaven du jobber med og forandrer dette litt så det skal passe bedre til overskriften din.”

Tallverdiene på X-aksen i Figur 11 står for 1: Plagiat (ulovlig), 2:Fabrikasjon(ulovlig), 3:Juks (ulovlig) og 4:Helt greit å gjøre (lovlig).

Flertallet av elevene (107) mener det er helt greit å hente bilder og forandre dem og bruke i egne oppgaver i norskfaget, selv om man da fabrikkerer materiale.

Mindretallet (67) mener situasjon er en ulovlig handling.

Kjønn * Situasjon3 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon3				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Kjønn	gutt	9	5	3	53	70
	jente	7	31	12	54	104
	Total	16	36	15	107	174

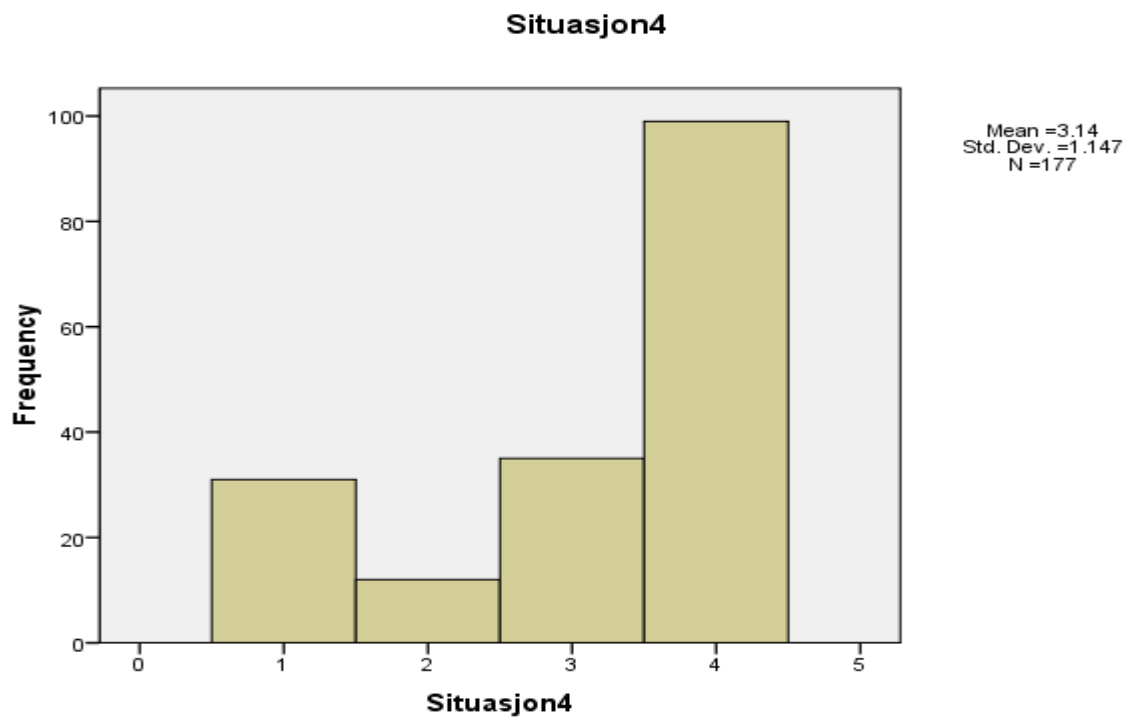
Tabell 14. Krysstabulasjon, Kjønn – situasjon 3

Når det gjelder å hente og forandre bilder (fabrikasjon), er det like mange jenter som gutter som mener det er ”helt greit”, mens det er fem ganger så mange jenter som mener dette er fabrikasjon enn gutter. Det er også flere jenter som mener dette er juks.

Den fjerde situasjonen:

4) Du finner en et fint avsnitt på Wikipedia og kopierer dette, men forandrer noen få ord her og der og oppgir kilden bakerst i oppgaven i litteraturlista.

Dette mener 99 elever er helt greit og lovlig å gjøre, mens 78 elever mener det er ulovlig. Vanlige regler for sitater tilsier at man må vise tydelig i egen tekst hvor man brukes andres materiale, det vil si man bør sette kilden i parentes eller fotnote. Det er ikke nok å ha kilden i litteraturlisten til slutt.



Figur 12. Spørsmål 8. Situasjon 4: "Du finner en et fint avsnitt på Wikipedia og kopierer dette, men forandrer noen få ord her og der og oppgir kilden bakerst i oppgaven i litteraturlista".

Tallverdiene på X-aksen står for 1: Plagiat (ulovlig), 2:Fabrikasjon(ulovlig), 3:Juks (ulovlig) og 4:Helt greit å gjøre (lovlig).

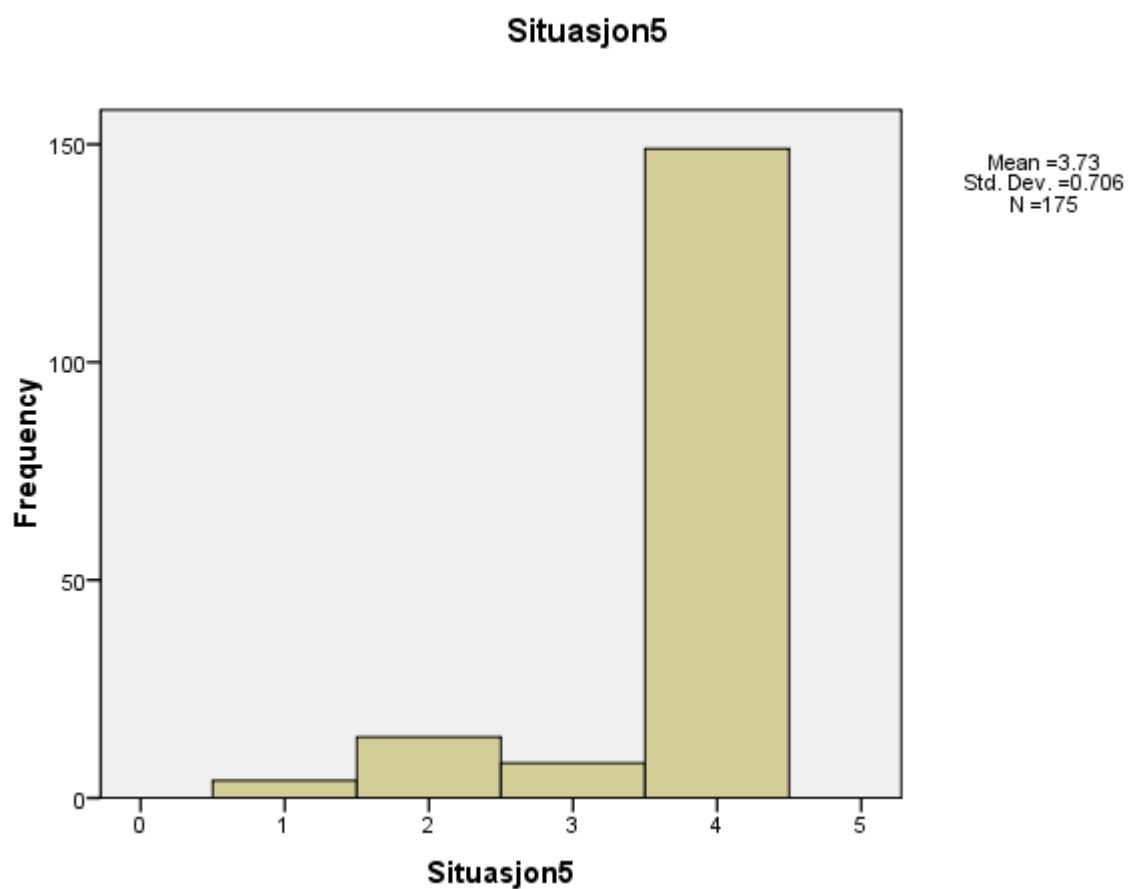
Kjønn * Situasjon4 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon4				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Kjønn	gutt	11	6	13	43	73
	jente	20	6	22	56	104
	Total	31	12	35	99	177

Tabell 15. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 4

I situasjon 4, er det noen flere jenter enn gutter som mener det er ”helt greit”, mens dobbelt så mange jenter som gutter mener det er juks eller plagiat.

Situasjon 5

(5) Du skriver et avsnitt om en kjent forfatter ved å finne 10-15 ord fra flere kilder på Internett og legger til en del egne formuleringer for å lage språklig sammenheng. Du oppgir alle kildene bakerst i litteraturlista



Figur 13. Spørsmål 8, situasjon 5: ”Du skriver et avsnitt om en kjent forfatter ved å finne 10-15 ord fra flere kilder på Internett og legger til en del egne formuleringer for å lage språklig sammenheng. Du oppgir alle kildene bakerst i litteraturlista.”

Tallverdiene på X-aksen står for 1: Plagiat (ulovlig), 2: Fabrikasjon (ulovlig), 3: Juks (ulovlig) og 4: Helt greit å gjøre (lovlig).

Kjønn * Situasjon5 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon5				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Kjønn	gutt	1	3	5	62	71
	jente	3	11	3	87	104
	Total	4	14	8	149	175

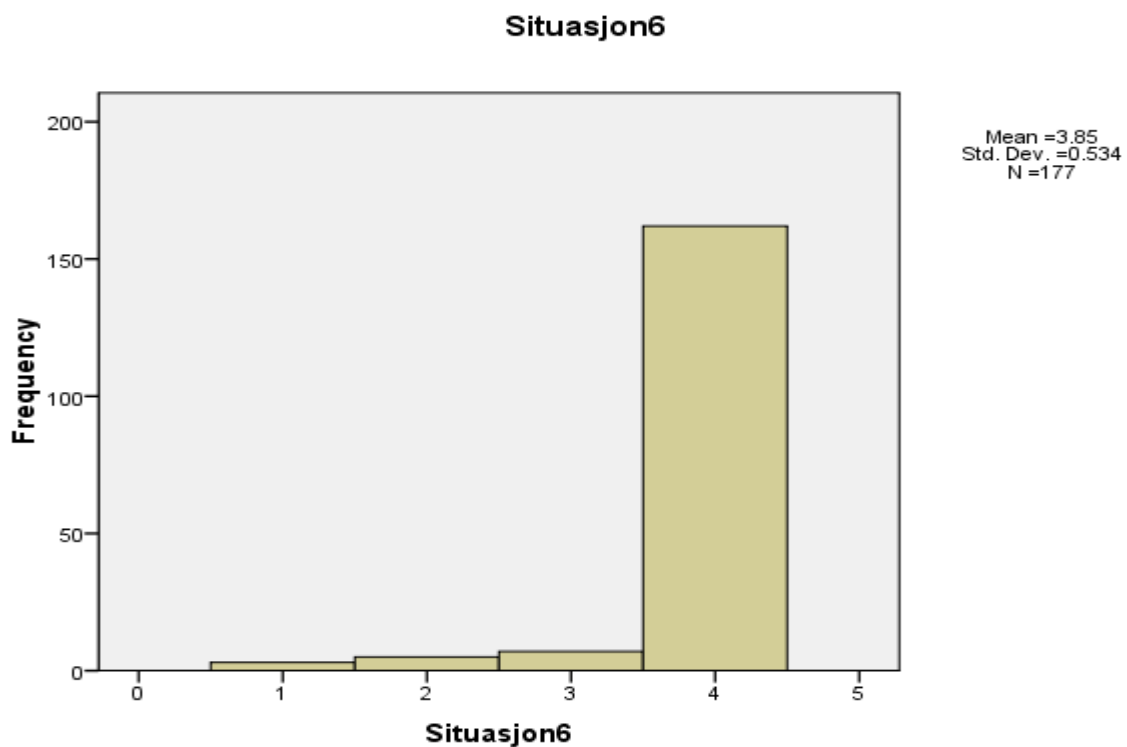
Tabell 16. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 5

At man skriver et avsnitt om en kjent forfatter ved å finne 10-15 ord fra flere kilder på Internett og legger til en del egne formuleringer for å lage språklig sammenheng og oppgi alle kildene bakerst i litteraturlista mener flertallet, 149 elever, er lovlig og helt greit å gjøre, mens 26 elever mener det er ulovlig. Egentlig er dette samme slags situasjon som situasjon 4, det vil si man bør oppgi kildene der de brukes i tillegg til i litteraturlisten. At antallet kilder øker, betyr ikke at man fritas etter god skikk ikke for siteringsregler. Selv om det er omtrent samme slags situasjon som nr.4, viser svarfordelingen mellom kjønnene at flere jenter enn gutter ser på dette som fabrikasjon, men den overveiende majoritet i begge kjønn, synes dette er en helt grei måte å bruke kilder på.

Den siste situasjonen

(6) Du gjengir innholdet fra et avsnitt i læreboken med dine egne formuleringer og skriver kilden i parentes rett etter avsnittet.

Flertallet (162 elever) mener dette er helt greit, mens 15 elever mener denne helt godkjente og vanlige kildebruken er ulovlig.



Figur 14. Spørsmål 8. Situasjon 6: "Du gjengir innholdet fra et avsnitt i læreboken med dine egne formuleringer og skriver kilden i parentes rett etter avsnittet".

Tallverdiene på X-aksen står for 1: Plagiat (ulovlig), 2: Fabrikasjon (ulovlig), 3: Juks (ulovlig) og 4: Helt greit å gjøre (lovlig).

Kjønn * Situasjon6 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon6				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Kjønn	gutt	0	2	5	65	72
	jente	3	3	2	97	105
	Total	3	5	7	162	177

Tabell 17. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 6

Når det gjelder svarfordelingen mellom kjønnene, er det nesten ”enstemmig” at dette er helt greit å gjøre. 7 gutter og 8 jenter mener dette er ulovlig bruk av kilder.

Selv om begrepene ”plagiat”, ”juks” og ”fabrikasjon” var forklart i spørsmålene, kan det hende disse inndelingene var fremmede å bruke for de fleste elevene. Flere av lærerne som gjennomførte spørsmålene gav tilbakemeldinger om at elever i etterkant har spurt etter regler og diskutert de ulike situasjonene. Enkelte elever synes alle situasjonene som er beskrevet er lovlige og helt grei kildebrukatferd. Noen elever er svært bevisste hvilke valg som er tatt. En elev skriver utenfor spørsmålet om bildebruken, ”Det kommer an på hvor jeg tar bildet fra, eller om jeg har fått lov til å bruke det eller/og forandre det”, noe som kan vitne om at man kjenner til opphavsrettslig regler og praksis.

4.2.2.9 Elevenes tilleggskommentarer

Elevene kunne skrive en del om de hadde noe å legge til om bruk av kilder i norskfaget, flere steder i spørreskjemaet. Noen elever (21) brukte den muligheten. Samtlige svar er sakset inn her.

E6: ”Det kunne vært greit og lært mer om kildebruk i den videregående skole.”

E24: ”Meget god, men noe mangelfull, måtte lese mye på nett og i norskbok.”

E25: ”Wikipediaorg er FYFY!”

E28: "Det gjennomføres dårlig av alle lærere jeg har hatt i alle fag."

E37: "Man trenger ikke samme opplæring flere ganger"

E38: "Trenger ikke lære det samme om og om igjen!"

E46: "Opplæringen ble gitt i forskjellige timer. Og vi fikk beskjed om mye av det samme hver gang."

E50: "Kjenner mesteparten av reglene fra ungdomsskolen".

E63: "Hadde vært greit og lært litt mer..."

E67: "Mer PCer og utetimer"

E94: "Skolen burde istedenfor å presisere hvor dårlig Wikipedia kan være, benytte seg av muligheten det ligger i å bruke Wikipedia som inngangsportal fremfor alltid direkte kilde."

E118: "Ikke nødvendig"

E134: nesten visket ut: "Veldig stor forskjell på hva lærerne sier."

E136: "Vi har ikke hatt noe særlig trening i det i det hele tatt. Burde vært mer trening i det."

E137: "Gi elevene mer innføring i kildebruk."

E146: "Har fått lite innføring i kildebruk, og har ikke lært å være kritisk til bruken av kilder. Vi burde hatt egen undervisning med dette i starten av videregående, en økt for eksempel."

E150: "Det bør legges mer vekt på å få undervisning i kildebruk."

E153: "Bedre å lære seg det på egen hånd."

E154: "Kjedelig."

E161: ”Jeg føler meg selvlært når det kommer til kildebruk, og har ikke full kontroll på hva som er lov/ikke lov og lurt/ikke lurt...”

E162: ”Jeg føler det ikke har blitt noen konkret undervisning om kildebruk. Jeg har lært meg det selv, virker det som.”

De elevene som har ytret seg i dette åpne spørsmålet, gir flertydige signaler. Noen er ikke fornøyd med undervisningen de har fått i kildebruk og peker på flere svakheter: mye av det samme i flere fag, for lite eller dårlig undervisning i temaet og at flere føler seg selvlært på området. Det er såpass få svar her, at det har ikke vært nødvendig med noen gruppering. Interessant er det kanskje at de som mest uttrykker at de ikke kan kildebruk, er VK2-elever. Noen elever benytter også sjansen til her å skrive om Wikipedia. Mange elever bruker Wikipedia, ofte som eneste kilde. Her uttrykkes ønske om at lærerne skal bli mer klar over nettstedets portalfunksjon til kunnskap.

4.2.3 Oppsummering elevundersøkelsen

Som en kort oppsummering, kan det konstateres at de elevene ved denne skolen som har svart på undersøkelsen har rimelig god tiltro til egne kunnskaper om kildebruk. Flere mener de har fått opplæring i kildebruk på videregående skole enn de som mener de ikke har hatt slik opplæring. Når det gjelder hvor mye tid det er brukt på undervisning i kildebruk, mener de fleste elevene de har hatt undervisning i 2-4 timer og undervisningen har foregått i flere fag. Ca 22 % av elevene svarer de har fått undervisning av bibliotekar i kildebruk. Uoverensstemmelser i elevsvar mellom de som mener de ikke har fått kildeundervisning – sett sammen med hvem som har oppgitt antall timer de har fått undervisning, gjør at man kan stille spørsmål ved verdien av å beholde og forholde seg til de innsamlede data. De beholdes her som en mulig tendens, og vil derfor tas med i drøftingen.

Kildeantall flertallet av elevene finner og bruker i norskfaget er to, og det er Internett og læreboken som er de vanligst brukte stedene elevene søker informasjon. Når Internett brukes, søker elevene på WWW ved hjelp av en søkemotor. Google er den

hyppigst brukte søkemotoren, men Wikipedia nevnes av mange – derfor, og fordi den ofte er første treff på Google, er den tatt med her.

Elevene bruker flere ulike strategier for vurdere om det er en pålitelig kilde de har funnet. Noen synes det holder med at nettstedet ser ok eller seriøst ut, mens de fleste som nevner vurderingsstrategier bruker sammenlikning av flere nettsteder, sjekker nettadressen eller sjekker avsenders identitet og/eller hensikt. Noen få uttrykker skepsis til Internett som kilde.

Hvor grensen går når det gjelder tillatt samarbeid elever imellom når man skal levere individuell besvarelse der man har tilgang til bruk av kilder i norskfaget, er det noe uenighet om. Flertallet mener man kan samarbeide ved å snakke sammen, fordele utforskningsjobb, kopiere notater og oppgi kilder man har brukt til hverandre. De fleste mener grensen for hva som er tillatt samarbeid går omtrent der, men en del synes man kan la den ene eleven skrive et oppsett til besvarelse og maile den andre, at man kan skrive hver sine avsnitt i en felles besvarelse, for så å endre ca 5 % av teksten og levere den inn som sin.

Hva som er plagiat, fabrikasjon, juks eller lov i konkrete kildesituasjoner, er flertallet nokså enige om i noen av situasjonene: Å kopiere en side fra en bok og levere inn uten kildehenvisning, å få oppgave fra en annen på mail, endre den litt, og så levere den som sin. De fleste er enige i at det er helt greit å gjengi innholdet i et avsnitt fra en lærebok og oppgi kilden bak i parentes. Men selv om flertallet er enige, er det samtidig verdt å merke seg at 27 elever (15 %) mente det var ”helt greit” å levere kopiert materiale. Samtidig mener 15 elever at en helt vanlig kildebruk ved å parafrasere lærebokinnhold, men oppgi kilden i parentes bak er ulovlig å gjøre.

Størst uenighet mellom elevene gjelder bildebruk og hvis man bruker 10-12 ord fra flere kilder eller finner et fint avsnitt på Wikipedia og kopierer dette, men forandrer noen få ord her og der og oppgir kilden bakerst i oppgaven i litteraturlisten.

Flere elever etterlyser i åpne svar mer og, ikke minst, bedre undervisning i kildebruk, mens noen uttrykker ønske om ikke å lære det samme i alle fag om dette temaet.

4.3. Drøfting elevundersøkelsen

Ved et så lite utvalg som denne undersøkelsen representerer, kan man ikke trekke de helt sterke konklusjonene, men man kan kanskje se mulige tendenser når det gjelder elevenes kildebruk. Noen av de variablene som blir sett nærmere på i det følgende, er ”kjønn”, ”linje” og ”årstrinn”. Som tidligere nevnt, vil relevant teori og andre undersøkelser trekkes inn underveis i drøftingen.

4.3.1 Egenvurdering

4.3.1.1 Egenvurdering - kjønn

Hvem mener de kan mest om kildebruk – gutter eller jenter? Tabell 18 viser krysstabulasjon mellom kjønn og kompetansevurdering. Flere gutter sier de er ”svært gode” i kildebruk, men antallsmessig er det også flere gutter enn jenter som sier de har ”lav” kunnskap om kilder. Bare en elev mener hun har svært lav kompetanse på området, og det er ei jente. Men antallet her er for lite til å kunne si noe om kjønn har betydning for hva man mener om egenkompetansen. T-test (Tabell 19) viser ikke noen entydig sammenheng, noe som kan skyldes skjevfordeling i antall jenter versus gutter. Det kan også skyldes at det ikke er noen sammenheng mellom hvilket kjønn eleven innehar og hvilken vurdering av egen kompetanse de oppgir.

Kjønn * Kompetansevurdering Crosstabulation							
		Kompetansevurdering					
		svært lav	lav	middels god	god	svært god	Total
Kjønn	gutt	0	11	27	32	5	75
	jente	1	7	49	49	1	107
	Total	1	18	76	81	6	182

Tabell 18. Krysstabulasjon, kjønn – kompetansevurdering

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Kompetansevurdering	Equal variances assumed	5.489	.020	.188	180	.851	.021	.111	-.198	.240
	Equal variances not assumed			.181	137.800	.857	.021	.115	-.207	.248

Tabell 19. T-test, kjønn - kompetansevurdering

4.3.1.2 Egenvurdering – årstrinn og linje

Like mange elever i Vg1, Vg2 og VK2 mener de har gode kunnskaper i kildebruk, noe som prosentmessig gir VK2-elever høyest ”god”-merkelapp når det gjelder egenvurdering. Det er flest Vg2elever som mener de har lav eller svært lav kompetanse. (10 elever) Samtidig er det dette trinnet der flest (4) mener de har svært god kompetanse. Hvilket årstrinn elevene går på gir ingen entydig tendens i utvalget om egen oppfatning av kompetansenivå.

Årstrinn * Kompetansevurdering Crosstabulation							
		Kompetansevurdering					
		svært lav	lav	middels god	god	svært god	Total
Årstrinn	VG1	0	6	32	27	0	65
	VG2	1	9	25	27	4	66
	VK2	0	3	19	27	2	51
	Total	1	18	76	81	6	182

Tabell 20. Krysstabulasjon årstrinn – kompetansevurdering.

Hvilken linje elevene går på, ser heller ikke ut til å bety noe særlig når det gjelder egenvurdering av kompetansenivået. Fordelingen mellom de ulike linjene er nok så lik. Verdt å merke seg er kanskje at det bare er elever på studiespesialiserende som mener de er svært gode på dette området. (Se Tabell 21) Årsaken til dette kan man bare spekulere på, men en forklaring kan være at enkelte elever, både på Vg2 og VK2 har programfaget Medie – og informasjonskunnskap. Ellers kan man jo også tenke seg at elever som har valgt studiespesialiserende forløp er oppsatt på å lære seg kildebruk før kommende studier, men idrettslinjen gir også studiekompetanse. Erfaringsmessig er idrettselever flinke til å vurdere seg selv. Kan hende gjelder det her også, der ingen av disse elevene vurderer seg selv til å være svært gode når det gjelder kildebruk.

Linje * Kompetansevurdering Crosstabulation							
		Kompetansevurdering					
		svært lav	lav	middels god	god	svært god	Total
Linje	Studiespesialisering/allmenn	1	9	43	47	6	106
	Idrett	0	8	24	29	0	61
	Studiespesialiserende med formg./TEF	0	1	9	5	0	15
	Total	1	18	76	81	6	182

Tabell 21. Krysstabulasjon Linje – kompetansevurdering.

4.3.2 Kildeopplæring – kjønn, årstrinn og linje

Kan hvilket kjønn elevene har ha noen relevans når det gjelder om de mener de har fått kildeopplæring eller ikke? Tabell 22 viser frekvensfordelingen over svarene elevene.

Kjønn * Kildeopplæring Crosstabulation				
Count				
		Kildeopplæring		
		ja	nei	Total
Kjønn	gutt	30	45	75
	jente	69	37	106
	Total	99	82	181

Tabell 22. Krysstabulasjon, kjønn – og spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"

Flertallet av guttene mener de ikke har fått opplæring i kildebruk, mens flertallet av jentene mener de har fått slik opplæring.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Kildeopplæring	Equal variances assumed	1.763	.186	3.430	179	.001	.251	.073	.107	.395
	Equal variances not assumed			3.413	156.569	.001	.251	.074	.106	.396

Tabell 23. T-test kjønn - spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"

T-test viser at det er en statistisk signifikant sammenheng mellom kjønn og om de mener de har fått kildeopplæring eller ikke. Riktignok er jentene i flertall i undersøkelsen, men tendensen ser likevel interessant ut.

Fordelingen av svarene om elevene mente de hadde hatt kildeopplæring eller ikke sett sammen med årstrinn, er satt opp i Tabell 24.

Årstrinn * Kildeopplæring Crosstabulation				
Count				
		Kildeopplæring		
		ja	nei	Total
Årstrinn	VG1	31	33	64
	VG2	37	29	66
	VK2	31	20	51
	Total	99	82	181

Tabell 24. Krysstabulasjon, Årstrinn - spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"

Omlag halvparten av Vg1-elevene mener de har hatt - og halvparten at de ikke har hatt opplæring i kildebruk, mens flertallet på både Vg2 og VK2 mente de hadde hatt kildeopplæring.

Linje * Kildeopplæring Crosstabulation				
Count				
		Kildeopplæring		
		ja	nei	Total
Linje	Studiespesialisering/allmenn	78	28	106
	Idrett	15	45	60
	Studiespesialiserende med formg./TEF	6	9	15
	Total	99	82	181

Tabell 25. Krysstabulasjon, linje - spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"

I tabell 26 studeres eventuelle korrelasjoner mellom årstrinn, linje og kildeopplæring. Det kan se ut som om flertallet av elevene på de rent studiespesialiserende linjene mener de har fått kildeopplæring, mens flertallet på idrettslinjen mener de ikke har fått slik opplæring. Som tidligere nevnt, er det flere elever som har opplyst om timeantall de har fått kildeundervisning, enn de som oppga at de hadde fått slik undervisning. Regner man tidsangivelsene som de korrekte svarene fra elevene, fikk rundt halvparten av idrettselevene opplæring i kildebruk, mens rundt $\frac{3}{4}$ av de studiespesialiserende elevene hadde fått slik opplæring.

Correlations				
		Årstrinn	Linje	Kildeopplæring
Årstrinn	Pearson Correlation	1.000	-.408**	-.099
	Sig. (2-tailed)		.000	.183
	N	182	182	181
Linje	Pearson Correlation	-.408**	1.000	.383**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	182	182	181
Kildeopplæring	Pearson Correlation	-.099	.383**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.183	.000	
	N	181	181	181

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 26. Korrelasjon, årstrinn, linje og spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"

Forskjellen kan skyldes skjevfordeling i antall, sammenhengen synes signifikant, og kan gi indikasjon om at lærerne bør tenke etter om de gir samme vektlegging på kildeopplæring i idrettsklassene og formgivningsklassene, som i rent studiespesialiserende klasser. At såpass mange ikke har fått opplæring i kildebruk, kan også skyldes fravær de gangene temaet i timene har vært kildebruk. Skolen har, særlig skoleåret 2007/2008, hatt høyt fravær blant elevene. Mange av elevene i samme klasse svarer ulikt både når det gjelder om opplæring i det hele tatt har blitt gitt, og om varigheten av opplæringen. Uenighet i opplæringens varighet innen enkelte klasser, kan bl.a. skyldes at elever har forskjellige valgfag og fordypningsfag, noe denne undersøkelsen ikke gir oversikt over. For eksempel vil elever som har valgt Medie- og informasjonskunnskap som programfag ha mange timer med både informasjonssøking, kildevurdering og om regelverket forbundet med opphavsrett. Man kan også tolke usikkerheten rundt dette som en indikasjon på at man ikke har lyktes i å tydeliggjøre emnet kildebruk og bevisstheten omkring tematikken på en, for eleven, hensiktsmessig måte.

Linje * Varighet Crosstabulation					
Count					
		Varighet			
		1 skoletime eller mindre	2-4 skoletimer	4 skoletimer eller mer	Total
Linje	Studiespesialisering/allmen	29	47	8	84
	Idrett	11	16	1	28
	Studiespesialiserende med formg./TEF	5	2	1	8
	Total	45	65	10	120

Tabell 27. Krysstabulasjon, linje – spørsmål 3c) om opplæringens varighet.

4.3.3 Kilder – hvilke bruker elevene?

Læreboken og Internett brukes hyppigst som kilder i norskfaget. Og det er søking med søkemotor elevene bruker Internett til. Dette samsvarer med de funn ITU monitor 2007 refererer til: ”Vi ser at av de ulike nettbaserte hjelpemidlene er det fortsatt søkemotorer på Internett som blir mest brukt blant elevene til hjelp i skolearbeidet. I gjennomsnitt er det to av tre elever (67 %) som oppgir at de bruker «søkemotorer på Internett» daglig eller ukentlig. Bruken er mer utbredt høyere opp i årstrinnene.” Med tanke på at en søkemotor bare viser noen få prosent av relevante nettsteder og at man betaler seg inn til å ligge øverst i søkene og søkepraksisen ofte er slik at elever velger ut fra de første treffene på listen, kan dette virke bekymringsfullt. Kombinert med utstrakt ”klipp og lim” – atferd og holdning, der de fleste elever godtar at man sakser 10-15 ord fra flere steder og binder språklig sammen, kan man undre seg over hva egentlig elevene sitter igjen med av kunnskaper, eller hva slags tekster elevene får til når de jobber på denne måten.

Wikipedia blir av elevene nevnt både som nr. 1 og nr.2 søkemotor (til sammen ca 35 stk) – i tillegg av noen i de åpne spørsmålene. Det betyr at elevene tror at Wikipedia er en søkemotor. Den reelle bruken av Wikipedia er nok mye større, siden de første treffene på Google ofte er Wikipedia-artikler. Tobias Martens, Børge Mastberg, Sondre Aasen Aukland og Daniel Nygård er elever ved Langhaugen Vgs. De har undersøkt bruken av Wikipedia på skolen sin i et forskningsprosjekt som vant Holbergprisen i november 2008. I oppsummeringen sin tangeres områder som blir tematisert i denne oppgaven, selv om det ikke er norskfaget spesielt denne rapporten er fra. De har funnet at Wikipedia ofte er det første stedet elevene leter etter informasjon, men at det er store forskjeller blant elevene når det gjelder å sjekke det de finner med andre kilder. Majoriteten av elevene ved Langhaugen skole mener i følge undersøkelsen at Wikipedia er en troverdig kilde, og flere gutter enn jenter stoler på kilden. Gutter bruker også Wikipedia oftere som eneste kilde. De fleste elevene bearbeider stoffet de finner, men de unge forskerne er overrasket over hvor mange som bruker informasjonen uten å bearbeide den på noen måte. Tendensen på

denne skolen, er at 3.klassingene bearbeider informasjonen minst, og stoler mest på Wikipedia som kilde, mens 2.klassingene er de som bearbeider stoffet mest og er mest kritiske til kilden. De bruker også oftere flere kilder enn de andre trinnene.

Forskningen vår viser tendenser til at få elever er kildekritiske i sin bruk, og at mange stoler på Wikipedia som eneste kilde. Årsaken kan være at troverdigheten og tiltroen til nettleksikonet er høy. Spørsmålet om Wikipedia faktisk er pålitelig *er* omdiskutert, og det strides om Wikipedia bør brukes som en kilde i den videregående skolen. Det kan uansettvære viktig å øke bevisstheten rundt Wikipedia.

Det som kanskje er mest oppsiktsvekkende, og som mange vil se på som bekymringsverdig, er tendensen til at informasjonen fra Wikipedia i overraskende stor grad ikke blir bearbeidet. Dersom dette gjelder generelt i den videregående skolen, trenger det å bli satt fokus på.

(Kilde: http://www.holbergprisen.no/images/materiell/2008_skole_wikifisering_langhaugen.pdf , oppsummeringen)

At Hugin videregående skole også er en del av det disse unge forskerne kaller wikifiseringen av skolen, er jeg ikke et øyeblikk i tvil om, og derfor er rapporten til Bergenselevene nevnt her.

Noen elever i undersøkelsen ved Hugin Vgs. nevner Wikipedia eksplisitt i sine åpne svar om vurdering av kilder. En skriver: "Wikipedia er FYYYYY!". Kommentarer skulle her være unødvendig.

E5: Finner mye grei fakta der, som også pleier å stemme overens med hva som står i leksikon etc. Og du finner fakta om nesten alt der."

E46:...."Jeg regner med at sider som har et godt rykte for eksempel Wikipedia og Caplex er i hvert fall i nærheten av ok. PS: Vi har fått beskjed fra en lærer at Wikipedia var både usikkert og kunne være feil, mens en annen påstod at det var noe av det beste på nett."

Elevene peker her på både hvor praktisk Wikipedia er å bruke, og at informasjonen der ofte stemmer overens med fakta funnet i andre kilder. Uenigheten blant lærerne når det gjelder påliteligheten av Wikipedia som kilde, nevnes også.

I mai 2008 gjestet Wikipedias grunnlegger, Jimmy Wales, Nobels Fredssenter der han holdt foredrag på konferansen "Internettensensur - hvor fritt er internett?". Han uttaler

der, ifølge ABC Nyheter/ABC TV, at han ikke mener Wikipedia bør brukes som kilde i akademisk arbeid. ”Absolutt ikke på universitetet og heller ikke på videregående skole”. Han begrunner dette standpunktet med at Wikipedia regnes som et leksikon, og at ingen leksika bør brukes som kilder i egentlig forstand, men mer som grunnlag for å skaffe seg bred bakgrunnskunnskap, for å finne ut hva man skal utforske videre.

4.3.4 Kilder - antall - kjønn og årstrinn

Å bruke flere kilder, burde kunne være med på å kvalitetssikre elevenes informasjonssøk. I alt 77 elever ved Hugin Vgs. oppga at de brukte to kilder når de jobbet med norskfaget, mens 52 elever svarte flere enn to kilder. Ser man på fordelingen over kildeantall som er oppgitt brukt i norskfaget sammen med faktoren ”kjønn” (Tabell 19), kan det være grunn til å undersøke nærmere om den store forskjellen mellom gutt og jente når det gjelder særlig bruk av flere kilder enn to.

Kjønn * Kildeantall Crosstabulation						
Count						
		Kildeantall				
		Ingen	En	To	Flere enn to	Total
Kjønn	gutt	7	21	33	13	74
	jente	5	18	44	39	106
	Total	12	39	77	52	180

Tabell 28. Krysstabulasjon Kjønn – spørsmål 5: ”Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?”

En t-test vil kunne brukes for å se om sammenhengen mellom kjønn og antall kilder er tilfeldig eller ikke. (Tabell 20). To uavhengige variable testes her via operasjonalisering (tallfesting av kjønn og kildeantall) for om korrelasjoner her er tilfeldige eller ikke.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Kildeantall	Equal variances assumed	.627	.429	-3.082	178	.002	-.401	.130	-.658	-.144
	Equal variances not assumed			-3.069	154.698	.003	-.401	.131	-.659	-.143

Tabell 29. T-test Kjønn – spørsmål 5: "Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?"

T-testen viser at den er signifikant både på 5 % og 1 % -nivået, det vil si at sammenhengen kjønn og antall kilder neppe er tilfeldig. Er du jente, er det da større sannsynlighet for at du svarer "flere kilder", enn hvis du er gutt. En helt sikker konklusjon er ikke dette, fordi grunnlaget har statistisk sett få svar, dessuten er det flere jenter enn gutter med i undersøkelsen. Tendensen er likevel verdt å merke seg.

4.3.5 Kilder – vurdering

En målsetting for den digitalt dannede elev i følge læreplanen i norsk er for Vg1-eleven: ”Hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid”. Det er tidligere sett på hvordan elevene søker etter kilder. Når det gjelder hvordan de **vurderer kildene** de finner, viste undersøkelsen som er foretatt her, at den mest vanlige vurderingsstrategien er å sammenlikne med andre kilder. Og da gjerne andre nettkilder.

4.3.5.1 Vurderingsstrategier – kjønn, årstrinn og linjer

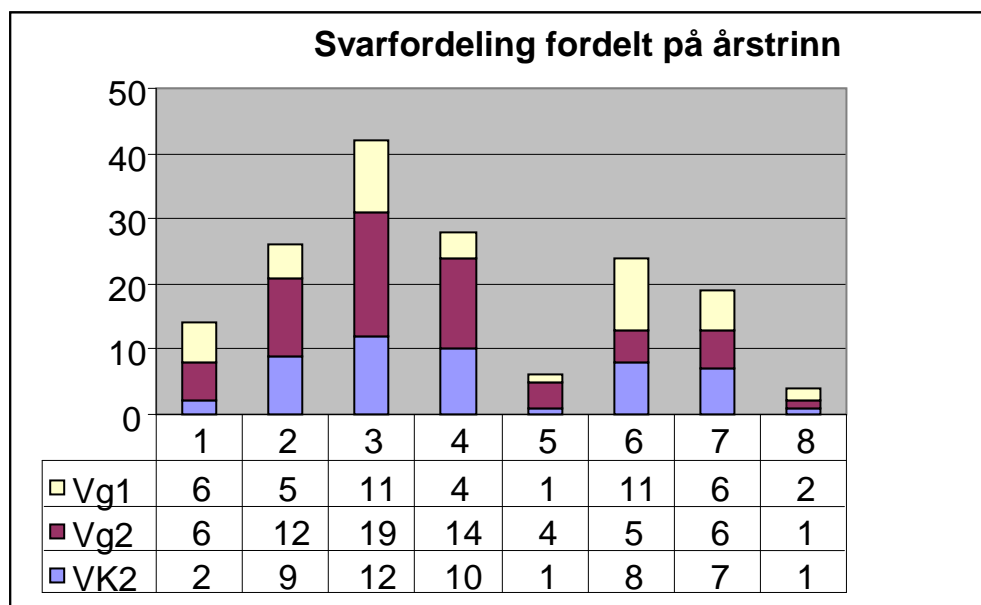
Også når det gjelder ulike vurderingsstrategier kan det være interessant å se om det har noen betydning hvilket kjønn elevene har.

Statistics									
Kjønn			Vet ikke	utseende	sammenlikne	nettadresse	felleskapsar	skoleportal	praktisk erfaring
gutt	N	Valid	8	7	9	8	3	1	16
jente	N	Valid	6	19	32	19	3	3	7

Tabell 30. Svarfrekvens vurderingsstrategier – kjønn, spørsmål 6c: ”Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?”

Det er for få tall, og ingen operasjonaliseringer som gir gjennomsnitt her. Derfor kan ikke t-test brukes for å sjekke om det er tilfeldig eller ikke at jenter og gutter svarer som de gjør på dette spørsmålet. Men man kan lure på de store forskjellene når det gjelder valg særlig av strategien ”sammenlikne”, der jentene har mer enn tre ganger så høy svarrate som guttene. Jenter dominerer også kategoriene ”utseende” og ”nettadresse”, mens gutter (selv om de er i mindretall i undersøkelsen), dominerer svaralternativene ”praktisk” og ”erfaring”. Dette er interessante forskjeller som burde vært undersøkt nærmere.

Når man har svar fra flere årskull kan det å se om der finnes noen sammenheng mellom strategi elevene bruker og trinnet de er på, være interessant. Diagram 4 viser svarfordelingen fordelt på de ulike årstrinnene.



Tabell 31 Svarfrekvens vurderingsstrategier – trinn, spørsmål 6c: "Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?" m/fordelingstabell reelle tall

X-aksens tallrekke representerer kategoriene. Vet ikke (1), nettstedets utseende (2), Sammenlikner med andre kilder (3), Vurdering av nettsted (4), Flertallsargumentasjon (5), Praktisk (6), tidligere søkeerfaring (7) og skoleportal/læreres anbefalinger (8).

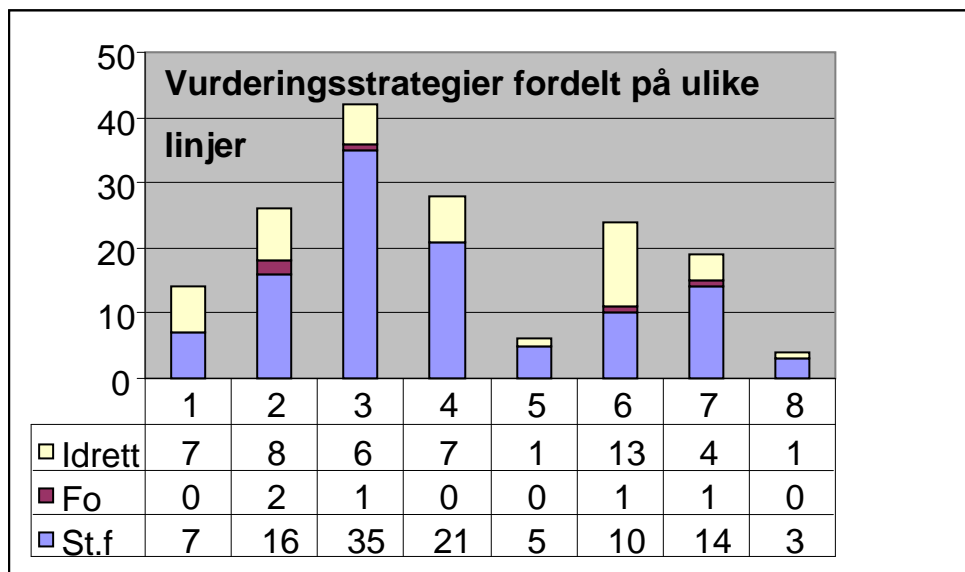
Det man legger merke til her er først og fremst at både for Vg1, Vg2 og Vg3 elever er der flest som bruker sammenlikning i vurderingsstrategien sin. Aller flest Vg2elever velger denne strategien (19 svar). Selv om man ser antallet i sammenheng med den totale fordelingen av elever fra de ulike trinn, er det likevel flest Vg2 elever som velger denne strategien. Riktignok er antallet elever for lite til å kunne konkludere noe, men tendensen er interessant. Det som er bekymringsfullt med denne vurderingsatferden, er at man kan risikere å sjekke kilden med den samme kilden, på en annen adresse. Kombinerer man søkestrategi basert på sammenlikning med for eksempel vurdering av hvem som står bak kilden, vil sjansen for den slags

feilslutninger kunne utelukkes. Men bare 40 av elevene nevnte flere søkestrategier, og ikke alle av dem hadde disse to strategiene på vurderingsrepertoaret sitt.

Vg2-elevene har også flest svar innen kategorien nettadresse, med sammenlikning av kilder på tredjeplass. Vg1-elever fordeler sine svar nokså jevnt over kategoriene 2, 3,4,6 og 7. Mens Vg3-elevene fordeler sine svar likt mellom kategori 3 og 4, det vil si mellom å sammenlikne med andre kilder – og å sjekke nettadressen. Å vurdere nettadressen må kunne regnes som en mer adekvat og fornuftig vurderingsstrategi enn å stole på utseendet til en nettside. Men for å kunne vurdere på den måten, må eleven ha kunnskaper om nettadressens oppbygging og betydning. . Å bruke nettadresse som vurderingsstrategi, er høyere for de eldre elevene. Det er mulig at elevene har lært denne vurderingsstrategien i et eller flere fag i løpet av skoleårene.

Det kan etter min mening se ut som om Vg1-elevene er mest usikre, de satser også mest på den ”praktiske nytten”, det vil ofte si om de finner noe å bruke til den oppgaven de jobber med. Vg2 og Vg3 elevene bruker mer profesjonelle søkemetoder. Hvis man her kan snakke om en indikasjon til en tendens, kan det se ut til at de eldre elevene på et eller annet vis lærer seg til andre typer vurderingsstrategier. Her ser det ikke ut til at Kunnskapsløftet har gjort seg gjeldende – man skulle kanskje tro at Vg2-elevene i denne undersøkelsen burde ha ”utklasset” VK2-elevene, siden de er ”Kunnskapsløftelever”. VK2-elevene som har svart på denne undersøkelsen her, er siste kull reform – 94-elever. Er det noen forskjell i hvordan elevene fra ulike linjer **vurderer** kilder? For å finne ut av det, må man se på fordelingen over vurderingsstrategier i Tabell 32.

Til sammen 163 svar fordelte seg slik: 111 svar fra studieforbereende med programfag språk, samfunnsfag, økonomi eller realfag, 5 fra studieforbereende med formgivningsfag og 47 fra Studieforbereende med idrettsfag. Det betyr dobbelt så mange svar fra det som for lettvinthets skyld her kalles studieforbereende linje, som fra idrettslinjen. Det betyr at studieforbereende linje uten idrett eller formgivning er overrepresentert i disse svarene – mer enn man skulle tro ut fra den totale representasjon av disse elevene i undersøkelsen totalt.



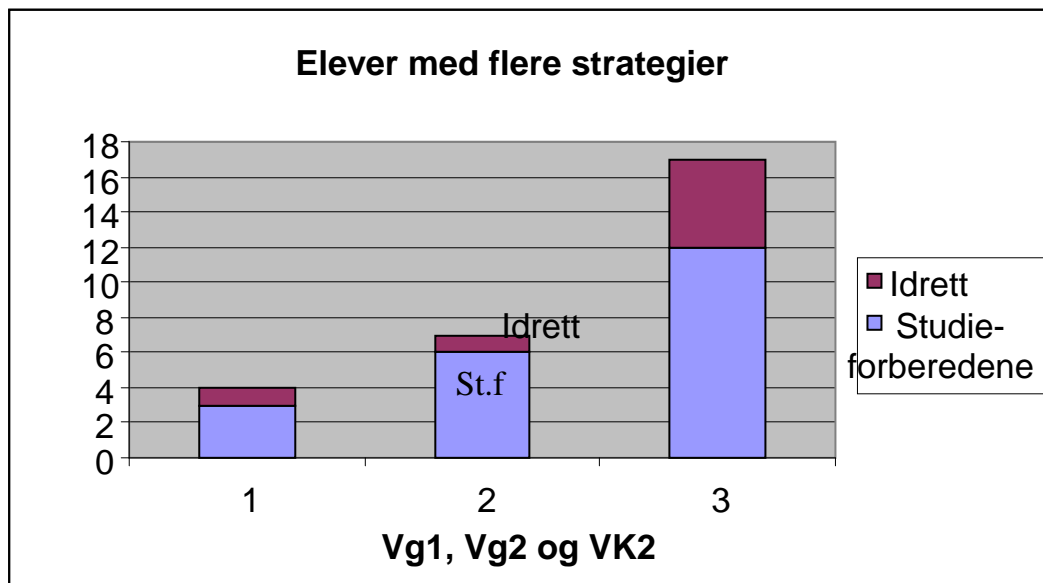
Tabell 32. Vurderingsstrategier – linjer, spørsmål 6c: "Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?" m/fordelingstabell reelle tall.

X-aksens tallrekke representerer kategoriene. Vet ikke (1), nettstedets utseende (2), Sammenlikner med andre kilder (3), Vurdering av nettadresse (4), Flertallsargumentasjon (5), Praktisk (6), tidligere søkeerfaring (7) og skoleportal/læreres anbefalinger (8)

Å ha flere vurderingsstrategier for å vurdere kilder, er ofte anbefalt. Tretti av de 126 elevene som svarte på spørsmålet om hvordan de visste om det var et ok nettsted de hadde funnet, svarte flere enn en vurderingsstrategi på det åpne spørsmålet om dette i elevundersøkelsen.

4.3.5.2 Elever med flere vurderingsstrategier

I Tabell 33 er disse tretti elevene fordelt over år, Vg1, Vg2 og VK2 – og etter linjer; Studieforberedende studieprogram med idrett og Studieforberedende program med realfag/språk/samfunnsfag/økonomi, i diagrammet og ellers i teksten her kalt idrettslinje og studieforberedende linje, har flest elever som svarer at de bruker flere vurderingsstrategier. Ingen av elevene på studieforberedende linje med formgivning ga flere strategier som svar. Sett i sammenheng med at flest elever fra studiespesialiserende linje (med allmenne fag) svarte på undersøkelsen, er en overrepresentasjon av dem når det gjelder flere kilder ikke underlig, men forskjellen kan likevel være så stor at det kan sees på som antydningen til en tendens.



Tabell 33. Elever med flere strategier - linjer

Mest interessant og verdt å merke seg er vel den markante økningen i strategiantall fra Vg1 til VK2, som er tredjeklasse. Riktignok er ikke dette spørsmål stilt de samme elevene da de gikk i henholdsvis første, andre og tredje klasse. Likevel er det interessant å merke en så klar stigning i strategiantallet for Vg3 elevene – nesten en femdobling! Ser man på progresjonen fra Vg1 til VK2, stiger det mye når det gjelder antall kilder fra 1. til 3. klasse. Årsaker til dette kan man bare reflektere rundt. Mer opplæring, faglig modenhet, At det skjer mye i antall kilder fra 1. til 3. klasse her, har sannsynligvis ikke med Kunnskapsløftet å gjøre, da 3.klassingene i denne undersøkelsen er R-94-elever.

4.3.6 Plagiering, fabrikasjon, juks eller helt greit?

Det med faglig umodenhet, er en av Jude Carrolls forklaringer på hvorfor elever plagierer. For å finne ut mer om hvordan de ulike klassetrinnene vurderer de konkrete situasjonene, kan krysstabulasjon gi et overblikk. Situasjon 1): Norsklæreren gir deg en oppgave som lekse. Du finner en fin side om det i en bok hjemme og kopierer denne og gir ingen kildehenvisning.

I tabell 34 ser man det er flest Vg2-elever som synes det er helt greit å finne en fin side hjemme og kopiere denne uten kildehenvisning som en del av en norskoppgave. Dette er en ”klassisk” plagieringsatferd, hvor kilde brukes i eget arbeid uten å krediteres. Årsaken til denne plagieringsvilligheten hos Vg2-elevene kan være faglig umodenhet. Da skulle man tro at Vg1-elevene burde vært i flertall når det gjelder om det er helt greit å kopiere andres arbeid inn i egne oppgaver uten kildehenvisning. Det ser ikke ut til at det er tilfelle i dette materialet. Hadde man fulgt det samme trinnet over flere år, ville man kunne vurdere akkurat dette spørsmålet bedre. At Vg2-elever, som er eldre er mer plagieringsvennlige enn yngre elever

kan også skyldes ulike arbeidsvaner eller ”kulturer” i forskjellige klasser, men årsaker til dette kan man bare reflektere rundt i denne sammenheng. Fire elever på VK2 synes plagieringsatferden er helt greit, mens dobbelt så mange Vg1 og tre ganger så mange Vg2-elever synes det er helt ok å bruke andres kilder uten å oppgi dem. De eldste elevene er da minst plagieringsvillige når det gjelder situasjon 1.

Årstrinn * Situasjon1 Crosstabulation

Count						
		Situasjon1				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Årstrinn	VG1	39	6	10	7	62
	VG2	41	3	6	16	66
	VK2	37	3	6	4	50
	Total	117	12	22	27	178

Tabell 34. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 1 - årstrinn

På tross av skjevfordeling i antall, har idrettslinjens elever flere respondenter som mener denne situasjonen er juks, mens flere studiespesialiserende elever mener dette

er fabrikasjon. Omtrent like mange fra disse to gruppene mener det er helt greit, mens flertallet i begge gruppene mener det er plagiat å bruke en kilde uten å oppgi den.

Linje * Situasjon1 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon1				
		plagiat	fabrikasjon	juk	helt greit	Total
Linje	Studiespesialisering/allmenn	79	6	8	12	105
	Ildrett	32	2	12	14	60
	Studiespesialiserende med formg./TEF	6	4	2	1	13
	Total	117	12	22	27	178

Tabell 35. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 1 - linje

Også for de andre situasjonene kan det være interessant å se på svarfrekvensen ut fra årstrinn. Er det de eldste elevene som vurderer mest modent? Situasjon 2): Trinnet skal skrive en oppgave, og du får en i en annen klasse til å maile deg sin oppgave. Du forandrer litt på den og leverer inn som eget arbeid til din lærer. Dette er, som tidligere nevnt en jukssituasjon. Eleven har selv tatt initiativet til å få oppgaven tilsendt fra en medelev, forandrer minimalt på den, og leverer den så som sin egen. Også når det gjelder denne vurderingen, er VK2 elever minst plagieringsvennlig. Det er også flest VK2-elever som kategoriserer situasjonen som en jukssituasjon. Vg1 og Vg2-elever er like ”jukssvennlige”, og begge kategoriserer situasjonen som en plagieringssituasjon.

Årstrinn * Situasjon2 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon2				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Årstrinn	VG1	30	6	20	7	63
	VG2	33	5	19	7	64
	VK2	15	3	27	5	50
	Total	78	14	66	19	177

Tabell 36. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 2 - årstrinn

I denne situasjonen er det flere idrettselever enn den andre store gruppen som mener det er helt greit å levere inn andres arbeid som sitt eget.

Linje * Situasjon2 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon2				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Linje	Studiespesialisering/allmen n	43	7	46	7	103
	Idrett	31	3	15	11	60
	Studiespesialiserende med formg./TEF	4	4	5	1	14
	Total	78	14	66	19	177

Tabell 37. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 2 – linje.

Situasjon 3: Du finner et bra bilde som kan illustrere oppgaven du jobber med og forandrer dette litt, så det skal passe bedre til overskriften din. Her så man i frekvensfordelingen i punkt 4.2.2.7 at det var 107 elever, omtrent like mange gutter som jenter, som mente dette var helt greit. Bare 5 gutter, mens 31 jenter så på dette som fabrikasjon. Ser man på årstrinnene, mener flertallet (omtrent 2/3) for både Vg1 og Vg2 at det er helt greit å fabrikere bilder, mens et knapt flertall av VK2-elever mener det samme. Noe under halvparten av de VK2-elevene som har svart på dette spørsmålet, mener dette er ulovlig. Når det gjelder situasjon 3, er faktoren årstrinn eller alder også merkbar, men flertallet på alle linjer har svart det samme.

Under arbeidet med LÄSK-prosjektet ble forskerne oppmerksomme på at bilder brukes på ulike måter av elever, både i informasjonssøkingprosessen og i innleverte skolearbeider. Det er særlig to måter forskerne har merket seg at elevene brukte bilder på. Limberg mfl. kaller kategoriene ”Bilder som dekorasjon och utfyllnad” og ”Bilder som inkörsport till ett nytt alternativt komplicerat ämnesområde” (2007:91). Når det gjelder førstnevnte, la forskerne merke til at en del elever gjør bevisste valg av bilder, ofte ut fra tanken om at bildene skal høre sammen med teksten. Men Limberg m.fl. påpeker også:

Förhållningssättet gentemot vilka bilder som väljs är ofta oreflekterat, speciellt bland de elever som hämtar sina bilder från webben och det förs få diskussioner kring upphovsmän, källor och rättigheter när det gäller bildanvändning.
(TS s. 92)

Dette gjaldt på alle de klassenivåene den svenske undersøkelsen ble foretatt på, også Gymnasieskolan. Det kan være grunn til å tro at denne beskrivelsen passer på norske elevers arbeid med bilder på videregående skole. Særlig hvis man tolker svarene elevene ga på situasjon 3 som uttrykk for usikkerhet når det gjelder bruk av bilder som kilde.

Årstrinn * Situasjon3 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon3				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Årstrinn	VG1	5	12	5	40	62
	VG2	7	10	5	41	63
	VK2	4	14	5	26	49
	Total	16	36	15	107	174

Tabell 38. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 3 - årstrinn

12 av 58 idrettselever mener det er ulovlig å forandre litt på et bilde og bruke dette i oppgaven sin, mens litt under halvparten av den andre store gruppen mener det samme.

Linje * Situasjon3 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon3				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Linje	Studiespesialisering/allmen n	8	32	10	52	102
	Idrett	8	2	2	46	58
	Studiespesialiserende med formg./TEF	0	2	3	9	14
	Total	16	36	15	107	174

Tabell 39. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 3 - linje

Ved å se på Situasjon 4, kan man kanskje igjen se om det finnes noen sammenheng mellom årstrinn/alder og hvordan elevene vurderer situasjonene i undersøkelsen ved Hugin Vgs. Situasjon 4: Du finner en et fint avsnitt på Wikipedia og kopierer dette, men forandrer noen få ord her og der og oppgir kilden bakerst i oppgaven i litteraturlista. Dette likner på situasjon 1, men det gjelder websøkkilde og at man i tillegg oppgir kilden bakerst i litteraturlisten.

Et svært knapt flertall (26 elever) av VK2-elevene mener dette er en ulovlig bruk av kilder, mens flertallet av både Vg1 og Vg2-elever mener dette er helt greit å gjøre. I denne situasjonen, kan det ut som om fordelingen er nokså ens i de to største elevgruppene. 46 av 103, 23 av 60 og 9 av 14 elever mener dette er ulovlig bruk av kilder. Studiespesialiserende linje med formgivning er den eneste elevgruppen der flertallet mener situasjon 4 skisserer en ulovlig situasjon.

Årstrinn * Situasjon4 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon4				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Årstrinn	VG1	8	5	12	38	63
	VG2	14	2	11	38	65
	VK2	9	5	12	23	49
	Total	31	12	35	99	177

Tabell 40. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 4 - årstrinn

Linje * Situasjon4 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon4				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Linje	Studiespesialisering/allmen n	16	9	21	57	103
	Idrett	12	1	10	37	60
	Studiespesialiserende med formg./TEF	3	2	4	5	14
	Total	31	12	35	99	177

Tabell 41. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 4 – linje.

Situasjon 5: Du skriver et avsnitt om en kjent forfatter ved å finne 10-15 ord fra flere kilder på Internett og legger til en del egne formuleringer for å lage språklig sammenheng. Du oppgir alle kildene bakerst i litteraturlista

Et stort flertall av elever på alle årstrinn og alle linjer mener denne praksisen er helt grei. Her er det Vg1-elevene som er mest skeptiske til hva som er lov. 14 Vg1-elever mener denne kildebrukpraksisen er enten fabrikasjon, juks eller plagiat. Bare 7 elever fra Vk2 har betenkeligheter med den skisserte praksisen. Nilsson (2002) kaller denne formen for bruk av kilder for Author av slag 2, at eleven gjør en ytre forandring av teksten, eller på det tekstutvalget, eleven har funnet i kilden, og at det er "sampling" eleven gjør ved å plukke litt her og der. Jude Carroll kaller denne bruken av kilder i tekst for "patching", noe som kan oversettes med "lappe" eller "flikke". "Patch" kan også bety mosaikkarbeid, og tekster som er skrevet slik situasjon kan bære preg av mosaikkarbeid. Og, som Carroll påpeker (2007:70), er ikke slik praksis akseptabel, men kan være vanskelig å oppdage.

Det som ligger under av bekymring for en slik praksis, er i tillegg til å bruke kilder uten å påpeke hvor de er brukt i teksten, ikke minst at man er skeptiske til elevenes læringsutbytte. For hvor blir elevenes ”stemme” i teksten av hvis tekster ”produseres” ved hjelp av tekstbrokker fra 15 forskjellige Wikipedia-artikler? Dette er etter min mening en stor utfordring å ta tak i når det gjelder utviklingen av elevenes skrivekompetanse i sjangrer hvor kilder brukes.

Årstrinn * Situasjon5 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon5				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Årstrinn	VG1	1	11	2	47	61
	VG2	3	2	0	60	65
	VK2	0	1	6	42	49
	Total	4	14	8	149	175

Tabell 42. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 5 - årstrinn

Linje * Situasjon5 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon5				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Linje	Studiespesialisering/allmen n	3	6	4	89	102
	Idrett	1	6	2	51	60
	Studiespesialiserende med formg./TEF	0	2	2	9	13
	Total	4	14	8	149	175

Tabell 43. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 5 – linje.

(6) Du gjengir innholdet fra et avsnitt i læreboken med dine egne formuleringer og skriver kilden i parentes rett etter avsnittet. Dette er situasjon 6 som elevene måtte ta stilling til. Så godt som alle elevene på alle årstrinn og linjer mente dette var helt greit å gjøre. Av de få som ikke syntes dette var lovlig kildebruk, var Vg1-elevenne den største gruppen, deretter VK2 og Vg2 var den elevgruppen der færrest mente dette var ulovlig praksis. Så dette bryter vel ”mønsteret” med at de eldste elevene vurderer mest modent. På den annen side, er det her snakk om veldig små tall, så man kan ikke utelukke at det med årstrinn/alder og modenhet gjelder, selv om det ikke ser slik ut akkurat i dette tilfellet. Her er det etter Nilssons (2002) terminologi snakk om kildebruk i tekst av typen Author 3.slag, en omforming på tekstnivå. Likevel vil det være en slags rekonstruksjon (Nilsson 2002:91) av kildematerialet. Elever som greier parafraserings kunst og å gjengi kilden i parentes etter avsnittet, ”sampler” også kilden, selv om teksten omskapes, og man vil ikke alltid merke elevens ”stemme” i teksten, ifølge Nilsson.

Årstrinn * Situasjon6 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon6				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Årstrinn	VG1	2	2	3	55	62
	VG2	1	1	1	63	66
	VK2	0	2	3	44	49
	Total	3	5	7	162	177

Tabell 44. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 6- årstrinn

Linje * Situasjon6 Crosstabulation						
Count						
		Situasjon6				
		plagiat	fabrikasjon	juks	helt greit	Total
Linje	Studiespesialisering/allmen n	1	3	4	96	104
	Idrett	1	0	2	57	60
	Studiespesialiserende med formg./TEF	1	2	1	9	13
	Total	3	5	7	162	177

Tabell 45. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 6 – linje.

4.3.7 Grensegang

4.3.7.1 Grensegang - kjønn

I den deskriptive gjennomgangen av elevundersøkelsen, ble krysstabulasjonen kjønn og grensegang så vidt nevnt. (Tabell 12) Ser man på de reelle tallene, er det flere gutter enn jenter som svarer ”etter 2” og ”etter 10”, men det er svært få svar i begge disse svarkategoriene.

Tabell 46 er et oppsett der mulig korrelasjon mellom kjønn og hvor man mener grensegangen går, kan utforskes.

Correlations				
			Kjønn	Grensegang
Spearman's rho	Kjønn	Correlation Coefficient	1.000	-.033
		Sig. (2-tailed)	.	.674
		N	182	166
	Grensegang	Correlation Coefficient	-.033	1.000
		Sig. (2-tailed)	.674	.
		N	166	166

Tabell 46. Korrelasjon kjønn (spørsmål 1a) – grensegang (spørsmål 7).

Her ser det ikke ut til at det finnes noen signifikant sammenheng mellom variablene ”kjønn” og svarene på ”Grensegang”.

4.3.7.2 Grensegang - årstrinn

Krysstabulasjon av årstrinn elevene går på og hvor de setter grensen, sees i Tabell 47. Flertallet av både Vg1 og VK2-elevene mener grensen nås ”etter 6”, mens Vg2-elevene har ”etter 7” som største svarkategori. Det er bare de yngste elevene som nevner at grensen går ”etter 1”, mens VK2-elevene er de som har flest elever som

svarer ”etter 10”. Vg2-elevene er villige til å ”gå lengst”. De har 13 elever av 61 (21.31 %) som svarer fra etter åtte og utover. Tilsvarende tall for Vg1 er 7 av 58 (12.06 %) og for VK2 6 av 47. (12.77 %). Vg1 elevene i dette utvalget ser ut til å være ”strengest”. 22 elever av 58 har krysset av for at grensen er nådd ”etter 5” eller før (37.3 %), mer enn en tredel av Vg1-elevene. Likevel mener nesten to tredeler av Vg1-elevene, og enda flere fra de andre årstrinnene at grensen går ”etter 6” eller lenger ned på den skisserte progresjonslisten for tillatt samarbeid elevene imellom.

Årstrinn * Grensegang Crosstabulation												
Count												
		Grensegang										
		etter 1	etter 2	etter 3	etter 4	etter 5	etter 6	etter 7	etter 8	etter 9	etter 10	Total
Årstrinn	VG1	4	1	1	5	12	18	10	3	2	2	58
	VG2	0	3	2	4	6	16	17	10	2	1	61
	VK2	0	1	1	0	8	18	13	1	2	3	47
	Total	4	5	4	9	26	52	40	14	6	6	166

Tabell 47. Krysstabulasjon årstrinn (spørsmål 1b) – grensegang (spørsmål 7)

4.3.7.3 Grensegang - linje

Skjevfordelingen i respondenter fra like linjer, gjør at det kan være vanskelig å oppdage eventuelle tendenser i data forbundet med linje. Påfallende er likevel at selv om ”idrettselevene” bare har nesten halvparten så mange elever med i undersøkelsen studiespesialiserende linje m/allmennfagene, har de flere elever som har svart ”etter 4” eller før. Det kan derfor synes som om idrettselevene er ”strengere” når det gjelder hvor mye man kan samarbeide i den skisserte situasjonen. Det kan henge sammen

med konkurranselysten som disse elevene ofte her, eller at de ikke har hatt kildeopplæring. Hele 45 av de spurte elevene på Idrett, mente de ikke hadde hatt slik opplæring.

Linje * Grensegang Crosstabulation													
Count													
		Grensegang											
		etter 1	etter 2	etter 3	etter 4	etter 5	etter 6	etter 7	etter 8	etter 9	etter 10	Total	
Linje	Studiespesialisering /allmenn	0	2	4	4	15	35	26	9	3	3	101	
	Studiespesialisering m/Idrett	4	3	0	4	7	14	12	4	3	3	54	
	Studiespesialiserende med formg./TEF	0	0	0	1	4	3	2	1	0	0	11	
	Total	4	5	4	9	26	52	40	14	6	6	166	

Tabell 48 Krysstabulasjon linje (spørsmål 1c) – grensegang (spørsmål 7).

4.3.7.4 Grensegang – egenvurdering

Ser man på krysstabulasjon over hvor grensen går og hvilken vurdering av egen kompetanse om kildebruk elevene mener de innehar, ser man at det er elever som mener ha ”middels god” kompetanse på området som har flest svar på ”etter 6”, og at den kategorien med høyest svarantall av de med god kompetanse er ”etter 7”. Det er de med ”god” kompetanse som har flest svar ”etter 10”, mens det er de med ”middels god” kompetanse som har flest svar der de vil sette grensen ”etter1”

Kompetansevurdering * Grensegang Crosstabulation												
Count												
		Grensegang										
		etter 1	etter 2	etter 3	etter 4	etter 5	etter 6	etter 7	etter 8	etter 9	etter 10	Total
Kompetanse- vurdering	svært lav	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	lav	0	0	1	3	1	4	2	1	3	1	16
	middels god	4	2	1	1	9	31	16	5	1	1	71
	god	0	3	2	5	16	13	20	7	2	4	72
	svært god	0	0	0	0	0	3	2	1	0	0	6
	Total	4	5	4	9	26	52	40	14	6	6	166

Tabell 49. Krysstabulasjon kompetansevurdering (spørsmål 2) – grensegang (spørsmål 7).

4.3.7.5 Linje – kjønn

Etter å ha funnet så mange tendenser til ”egne” utslag på idrettslinjen, mistenker jeg at utvalget i undersøkelsen er skjevt kjønnsfordelt, ikke bare totalt, men også sett i forhold til linje. Dette er noe jeg burde sjekket tidligere i prosessen med oppgaven, og at det ikke er gjort, kan antakelig regnes som en gjennomgående svakhet i materialet og derved utforskingen. På den andre siden, vil en konstatering av skjevfordeling ytterligere understreke at variabelen ”kjønn” har stor betydning når det gjelder kildebruk.

Linje * Kjønn Crosstabulation				
Count				
		Kjønn		
		gutt	jente	Total
Linje	Studiespesialisering/allmen n	36	70	106
	Idrett	37	24	61
	Studiespesialiserende med formg./TEF	2	13	15
	Total	75	107	182

Tabell 50. Krysstabulasjon Kjønn (spørsmål 1a) – linje (spørsmål 1c)

Men i Tabell 50 ser man klart at idrettselevne er den gruppen elever som har flertall gutter i utvalget.

4.3.8 Oppsummering drøfting elevundersøkelsen

Man må her ta hensyn til at det ofte er små tallforskjeller, både grunnet svarfordeling og til dels skjevt utvalg. Derfor kan man ikke trekke bastante konklusjoner på materialet som fremlegges i elevundersøkelsen fra Hugin Vgs. Likevel kan noen tendenser være verdt å merke seg.

I dette datamaterialet ser det ikke ut til å være noen entydig sammenheng mellom kjønn og egenvurdering. Dette kan skyldes skjevfordeling i antall jenter versus gutter, men kan selvfølgelig også skyldes at det ikke er noen sammenheng mellom hvilket kjønn eleven innehar og hvilken oppfatning om egen kompetanse i kildebruk de har. Hvilket årstrinn elevene er på, gir heller ingen entydig forventning om egen oppfatning av kompetansenivå.

Hvilken linje elevene går på, ser heller ikke ut til å bety noe særlig når det gjelder egenvurderingen. Fordelingen mellom de ulike linjene er nokså lik. Verdt å merke seg er kanskje at det bare er elever på studiespesialiserende som mener de er svært gode på dette området.

Flertallet av guttene mener de ikke har fått opplæring i kildebruk, mens flertallet av jentene mener de har fått slik opplæring. T-test viser at der er en statistisk signifikant sammenheng mellom kjønn og om de mener de har fått kildeopplæring eller ikke

Omlag halvparten av Vg1-elevene mener de har hatt - og halvparten at de ikke har hatt opplæring i kildebruk, mens flertallet på både Vg2 og VK2 mente de hadde hatt kildeopplæring. Flertallet av elevene på de rent studiespesialiserende linjene mener de har fått kildeopplæring, mens flertallet på idrettslinjen mener de ikke har fått slik opplæring.

Når det gjelder kildeantall, kan det synes som om trinn (og dermed alder og trolig større faglig modenhet) er en av to viktige faktorer. I det innsamlede datamaterialet er det flest VK2-elever som bruker flere kilder i norskfaget, og det ser det ut som sammenhengen mellom årstrinn og kildeantall er statistisk signifikant, mens kildeopplæringen ikke er det. Den andre faktoren er sammenhengen mellom kjønn og antall kilder. Den synes statistisk signifikant, og er derfor neppe tilfeldig.

Innen klassene er til dels stor uenighet når det gjelder kildeopplæringens varighet, og man kan bare spekulere over hva som er årsaken(e) til dette. At elever har forskjellige valgfag og fordypningsfag, fravær når kildeopplæring har blitt gitt, samt manglende bevissthet omkring hva som er kildeopplæring, er flere tenkelige årsaker, men dette er bare refleksjoner.

De fleste elevene bruker en søkemotor til å søke på Internett som kilde, og antakelig bruker svært mange treff fra Wikipedia. Mye tyder på at elever tror Wikipedia er en søkemotor. En britisk forskningsrapport hevder at selv om ungdommer omgås PC-er med største selvfølgelighet, stoler de sterkt på søkemotorene, ser (helst på bilder/film) mer enn å lese og innehar verken kritiske eller analytiske evne til å vurdere

informasjonen de finner på nettet. Søkeatferden man tidligere forbandt med svært unge elever, er nå den gjennomgående atferd at man har nulltoleranse for forsinkelser i informasjonssøkningen. Av den grunn vil antakelig de treffene som er listet først, bli brukt. Unge forskere ved Langhaugen Vgs. i Bergen, kaller den utstrakte og ukritiske bruken av Wikipedia for ”wikifisering” av skolen, noe jeg tror de har rett i.

Når elevene på Hugin videregående skole vurderer kilder, er den mest vanlige vurderingsstrategien å sammenlikne med andre kilder, helst andre nettkilder. Jentene har mer enn tre ganger så høy svarrate som guttene når det gjelder å bruke sammenlikning som vurderingsstrategi. Jenter dominerer også kategoriene ”utseende” og ”nettadresse”, mens gutter (selv om de er i mindretall i undersøkelsen), dominerer svaralternativene ”finner noe å bruke”. Dette er interessante forskjeller som burde vært undersøkt nærmere.

Vg1-elevene kan virke mest usikre, de satser også mest på den ”praktiske nytten”, det vil ofte si om de finner noe å bruke til den oppgaven de jobber med. Vg2 og Vg3 elevene bruker mer ”profesjonelle” søkemetoder. Hvis man her kan snakke om en indikasjon til en tendens, kan det se ut til at de eldre elevene på et eller annet vis lærer seg til andre typer vurderingsstrategier.

Studieforberedende studieprogram har flest elever som svarer at de bruker flere vurderingsstrategier. Sett i sammenheng med at flest elever fra studiespesialiserende linje svarte på undersøkelsen, er en overrepresentasjon av dem når det gjelder flere kilder ikke underlig, men forskjellen kan likevel være så stor at det kan sees på som antydningen til en tendens. Tretti av de 126 elevene som svarte på spørsmålet om hvordan de visste om det var et ok nettsted de hadde funnet, svarte flere enn en vurderingsstrategi på det åpne spørsmålet om dette i elevundersøkelsen.

Interessant og verdt å merke seg er også den markante økningen i strategiantall fra Vg1 til VK2, som er tredjeklasse, noe som kan sies er med på å underbygge Jude Carrolls formening om at alder/modenhet og formodentlig større faglig modenhet, er en viktig faktor i bevisstheten rundt kildebruk.

Når det gjelder bruk av kilder, er det særlig to situasjoner elevene er uenige i. Den ene gjelder bruk av bilder: ”Du finner et bra bilde som kan illustrere oppgaven du jobber med og forandrer dette litt så det skal passe bedre til overskriften din. (situasjon 3) og situasjon 4: ”Du finner et fint avsnitt på Wikipedia og kopierer dette, men forandrer noen få ord her og der og oppgir kilden bakerst i oppgaven i litteraturlista”. Dette forsterker inntrykket av usikkerhet når det gjelder kildebruk – og indikasjon på en utstrakt ”klipp-og lim-praksis”.

I frekvensen over hvem som mener hva er juks og plagiering i de konkrete situasjonene, er tendensen, i dette utvalget, at flere gutter enn jenter synes det er helt greit å plagiere eller jukse. Det kan synes som om idrettselever er mer villige til å jukse, men ser man på fordelingen av kjønn sett sammen med linje, er det overvekt av gutter på idrettslinjen, så det er mulig det er variabelen kjønn mer enn linje som innvirker her.

Når det gjelder hvor grensen går i en konkret situasjon med en tenkt økt progresjon i samarbeid, er ”idrettselevne” ”strengest”, mens de som mener de har ”god” kompetanse og går på studiespesialiserende linjer, er mest villige til å gå lengst i samarbeidet på listen.

4.4 Lærerundersøkelsen

Selv om hovedvekten i denne oppgaven er elevenes svar, kan en enkel undersøkelse blant lærerne ytterligere belyse tematikken ved denne skolen. Et spørreskjema ble laget (se vedlegg 2) ut fra et tilsvarende av Jude Carroll (Se vedlegg 4). Tillatelse ble innhentet fra skoleledelse, og spørreskjemaet ble utprøvd av fem kolleger før den endelige utgaven var klar. Undersøkelsen ble annonsert i interninformasjonen på Classfronter, men jeg valgte å kopiere opp skjemaet og legge disse i posthyllene fremfor en elektronisk undersøkelse.

4.4.1 Deskriptiv gjennomgang

119 spørreskjemaer ble delt ut til lærerne, 57 svarte. Det gir en svarprosent på rundt 47. Tatt i betraktning at dette var sent på skoleåret (mai) med stor travelhet, var kanskje ikke svarprosenten så verst. Dessuten viste fagfordelingen at så godt som alle norsklærere ved skolen hadde svart.

4.4.1.1 Alder og kjønn

Tabell 52 viser alderssammensetningen for de som svarte. 54.4 % av de som svarte er 50 år eller mer, noe jeg mener speiler kollegiets alderssammensetning totalt sett.

Tabell 51 viser at 20 menn og 37 kvinner svarte på undersøkelsen.

Kjønn			
		Frequency	Percent
Valid	mann	20	35.1
	kvinne	37	64.9
	Total	57	100.0

Tabell 51. Spørsmål 1a) Kjønn

Alder			
		Frequency	Percent
Valid	under 30år	3	5.3
	30-40 år	14	24.6
	40-50år	9	15.8
	50år+	31	54.4
	Total	57	100.0

Tabell 52. Spørsmål 1b) Alder

4.4.1.2 Fagkrets

Fagkretsen til de lærerne som svarte fordeler seg slik som Tabell 53 viser. I alt 22 av lærerne har norsk som fag, og det betyr at samtlige norsklærere (utenom meg), har besvart spørreundersøkelsen. De lærerne som underviser i humanistiske fag, oppgir språk og samfunnsfag og/eller historie som sine fag.

Fagkrets			
		Frequency	Percent
Valid	norsk + andre humanistiske fag	21	36.8
	Humanistiske fag uten norsk	16	28.1
	nat.vitensk.fag uten norsk	6	10.5
	estetiske fag	5	8.8
	idrettsfag	3	5.3

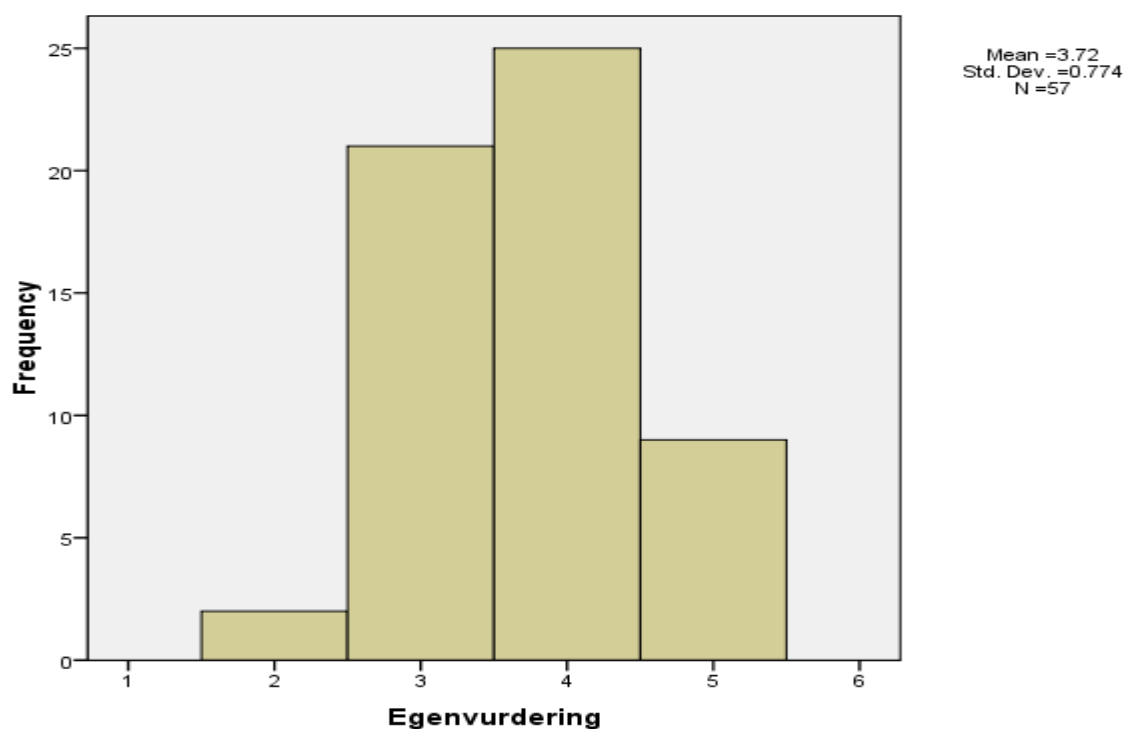
	andre kombinasjoner uten norsk	5	8.8
	andre kombinasjoner med norsk	1	1.8
	Total	57	100.0

Tabell 51. Spørsmål 1c) "Hvilken fagkrets underviser du i nå?"

4.4.1.3 Lærernes egenvurdering

Egenvurdering			
		Frequency	Percent
Valid	lav	2	3.5
	middels god	21	36.8
	god	25	43.9
	svært god	9	15.8
	Total	57	100.0

Tabell 52. Spørsmål 2: "Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?"



Figur 15. Spørsmål 2: "Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?"

Verdien 1 står for svært lav, 2 lav, 3 middels god, 4 god og 5 svært god kompetanse.

Figur 15 / Tabell 54 viser hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse når det gjelder kildebruk. De fleste lærerne mener de har "Middels god eller "god" kompetanse i temaet.

Når det gjelder egenvurdering, er denne sett sammen med kjønn i Tabell 55.

egenvurdering * kjønn Crosstabulation				
Count				
		kjønn		
		mann	kvinne	Total
egenvurdering	lav	0	2	2
	middels god	5	16	21

	god	12	13	25
	svært god	3	6	9
	Total	20	37	57

Tabell 53. Krysstabulasjon, kjønn (spørsmål 1a) – egenvurdering (spørsmål 2).

Flertallet av de mannlige lærerne mener de er ”gode” når det gjelder kildebruk, og ingen menn mener de har lav kompetanse innen området. Flertallet av de kvinnelige lærerne mener de er ”middels gode”, mens nesten like mange mener de er ”gode” i det som har med kildebruk å gjøre. To kvinner mener de har lav kompetanse om området. Men dobbelt så mange kvinner som menn mener de har svært god kompetanse.

4.4.1.4 Undervist i kildebruk?

Flertallet av de lærerne som besvarte spørreskjemaet hadde undervist i kildebruk inneværende skoleår. (Tabell 56). 36 lærere hadde undervist i dette emnet, mens 21 ikke hadde.

Kildeundervisning			
		Frequency	Percent
Valid	ja, har undervist i kildebruk dette skoleåret	36	63.2
	nei, ikke undervist i kildebruk dette skoleåret	21	36.8
	Total	57	100.0

Tabell 54. Spørsmål 3a: ”Har du undervist i klassene dine om kildebruk dette skoleåret?”

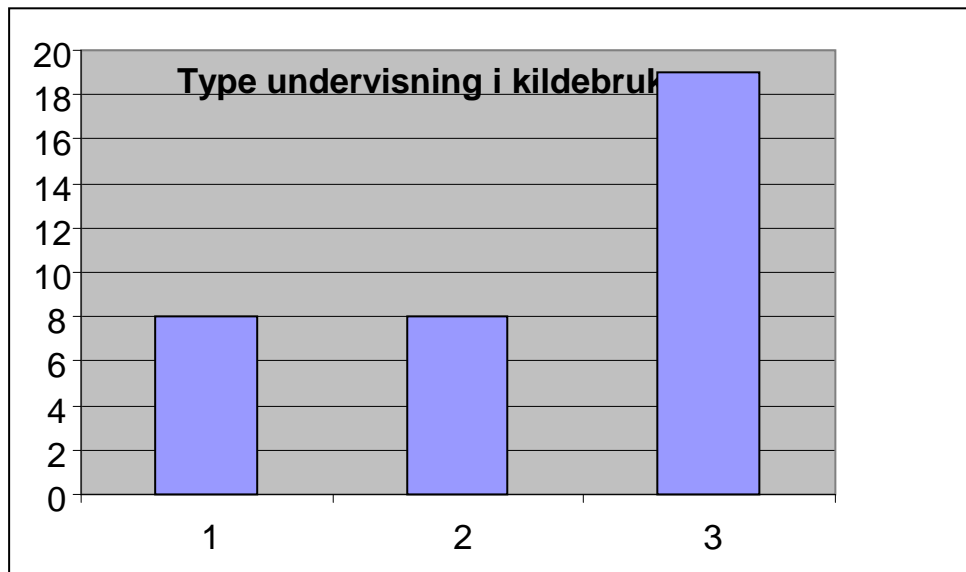
De lærerne som svarte de hadde undervist i kildebruk ble i tillegg bedt om å presisere undervisningens omfang (Tabell 57). De fleste hadde undervist 1 skoletime eller mindre, eller 2-4 skoletimer. 4 lærere hadde undervist i kildebruk i 4 skoletimer eller mer.

Undervisningsomfang			
		Frequency	Percent
Valid	1 skoletime eller mindre	17	29.8
	2-4 skoletimer	15	26.3
	4 skoletimer eller mer	4	7.0
	Total	36	63.2
Missing	System	21	36.8
Total		57	100.0

Tabell 55. Spørsmål 3b): "I hvilket omfang ble undervisningen gitt?"

Type			
		Frequency	Percent
Valid	undervisning av generell art	8	14.0
	undervisning i forbindelse med konkrete oppgaver	8	14.0
	både generell og konkret undervisning	19	33.3
	Total	35	61.4

Tabell 56. Spørsmål 3c): "Har undervisningen vært av generell art og/eller i forbindelse med konkrete oppgaver?"



Figur 16. Spørsmål 3c): "Har undervisningen vært av generell art og/eller i forbindelse med konkrete oppgaver?"

Figur 16 viser type undervisning i kildebruk, ut fra tabell 58. Tallene på X-aksen står for: 1:undervisning av generell art. 2: Undervisning i forbindelse med konkrete oppgaver, 3: både generell og konkret undervisning.

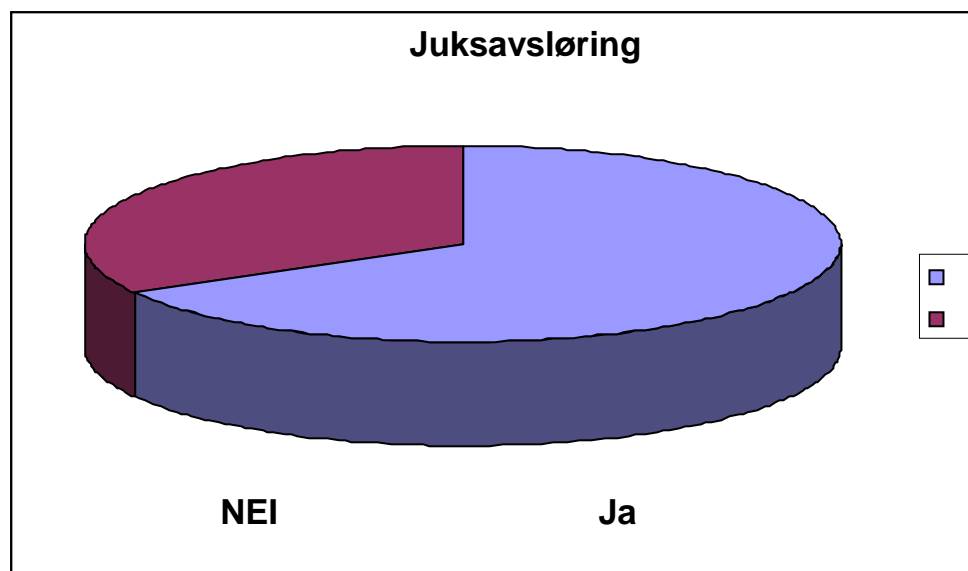
Lærerne måtte svare på om undervisningen i kildebruk hadde vært av generell eller konkret art. Tabell 24/Fig.3 viser fordelingen på de 35 svarene. (En svarte ikke på dette spørsmålet) Flertallet (19 lærere) hadde lagt vekt på både generell og konkret undervisning, mens 8 lærere bare hadde vært og like mange bare generelle når de tok opp dette temaet i undervisningen.

4.4.1.5 Juks og Kontrollverktøy

Lærerne ble spurt om de hadde avslørt juks fra elever noen gang. I Tabell 59 og Fig.17 vises hvor mange lærere som oppgir å ha avslørt eller ikke avslørt juks i elevenes tekster.

Juksavsløring			
		Frequency	Percent
Valid	ja	38	66.7
	nei	19	33.3
	Total	57	100.0

Tabell 57. Spørsmål 5: "Har du selv avslørt juks/plagiat noen gang?"



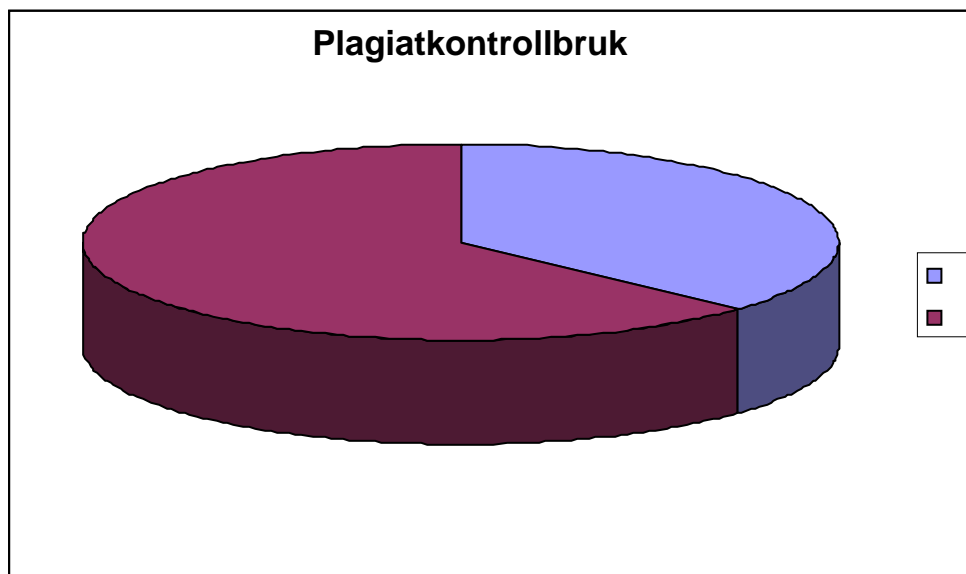
Figur 17 Spørsmål 5: "Har du selv avslørt juks/plagiat noen gang?"

Flesteparten av lærerne har avslørt juks blant elevene. Dobbelt så mange har avslørt juks – som ikke har det. Hvordan de har avslørt dette, ble det ikke spurt om. Ofte kjenner man som lærer "stiltonen" til eleven, det vil si måten enkeltelever formulerer seg på i en tekst. Større eller mindre partier som bryter radikalt med språk og stil for øvrig i teksten, gjør at læreren undersøker nærmere. Det er nærliggende å sjekke tilgjengelige læremidler, eller "Google" hele setninger – eller tekstfragmenter man reagerer på. Etter hvert som det er blitt vanligere med digitale innleveringer av elevtekster, er et nytt kontrollverktøy gjort tilgjengelige for lærerne ved gjeldende skole.

I fjor fikk man ved skolen tilgang til Ephorus, et verktøy som sjekker digitalt innleverte tekster fra elevene opp mot tekster som finnes på Internett. Derfor ble det i undersøkelsen spurt om lærerne brukte plagiatskontrollverktøyet.

plagiatskontrollbruk			
		Frequency	Percent
Valid	ja	21	36.8
	nei	36	63.2
	Total	57	100.0

Tabell 58. Spørsmål 5: "Bruker du plagiatskontrollen Ephorus på tekster elevene leverer inn?"



Figur 18. Spørsmål 5: "Bruker du plagiatskontrollen Ephorus på tekster elevene leverer inn?"

Flertallet av de spurte lærerne (63.2 %) ved denne skolen, bruker **ikke** denne muligheten til å sjekke elevenes tekster.

4.4.1.6 Grensen for tillatt samarbeid

Lærerne måtte her ta stilling til samme problemstilling som elevene i sin undersøkelse. De skulle markere hvor grensen gikk for hva som var greit å gjøre ut fra den skisserte oppgaven.

Der sa norsklæreren: ”Skriv om to nyere norske romaner. Du skal finne ut hvordan mottakelsen var da de ble utgitt og skrive en rapport der du oppsummerer hvordan de ble mottatt. Vurder i tillegg om romanene egner seg for elever på videregående skole. Dette er en individuell oppgave der man skal skrive med egne ord”. (fra undersøkelsen, vedlegg 2). Som nevnt tidligere, er formuleringen ”med egne ord” vanlig premiss å gi elevene når det gjelder oppgaveskriving.

De valgene lærerne (som elevene) hadde når grensen skulle settes for samarbeid, var disse:

1. De to elevene diskuterer oppgaven med hverandre og andre studenter.
2. De to elevene finner frem tidligere innleverte oppgaver av samme slag. De diskuterer hva som er bra og mindre bra ved disse oppgavebesvarelsene.
3. Begge elevene velger de samme romanene og bestemmer seg for å dele ideer de får med hverandre.
4. De to elevene blir enige om å fordele arbeidet med å finne informasjon om litteraturanmeldelser generelt og finne anmeldelser spesielt om hver sin roman. Begge tar notater.
5. Elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på.
6. Elevene gir hverandre kopi av notatene de har laget så langt, også kildene de har brukt.
7. Den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre.
8. Elevene fordeler skrivingen av oppgaven. De skriver to – tre avsnitt hver og bidrar begge til vurderingen og konklusjonen.
9. Hver elev skriver så om teksten til en individuell versjon (De endrer ikke mer enn 5 % av den andre elevens arbeid)
10. Hver av elevene leverer oppgavebesvarelsen og skriver under på at det de leverer er en individuell oppgave skrevet med egne ord.

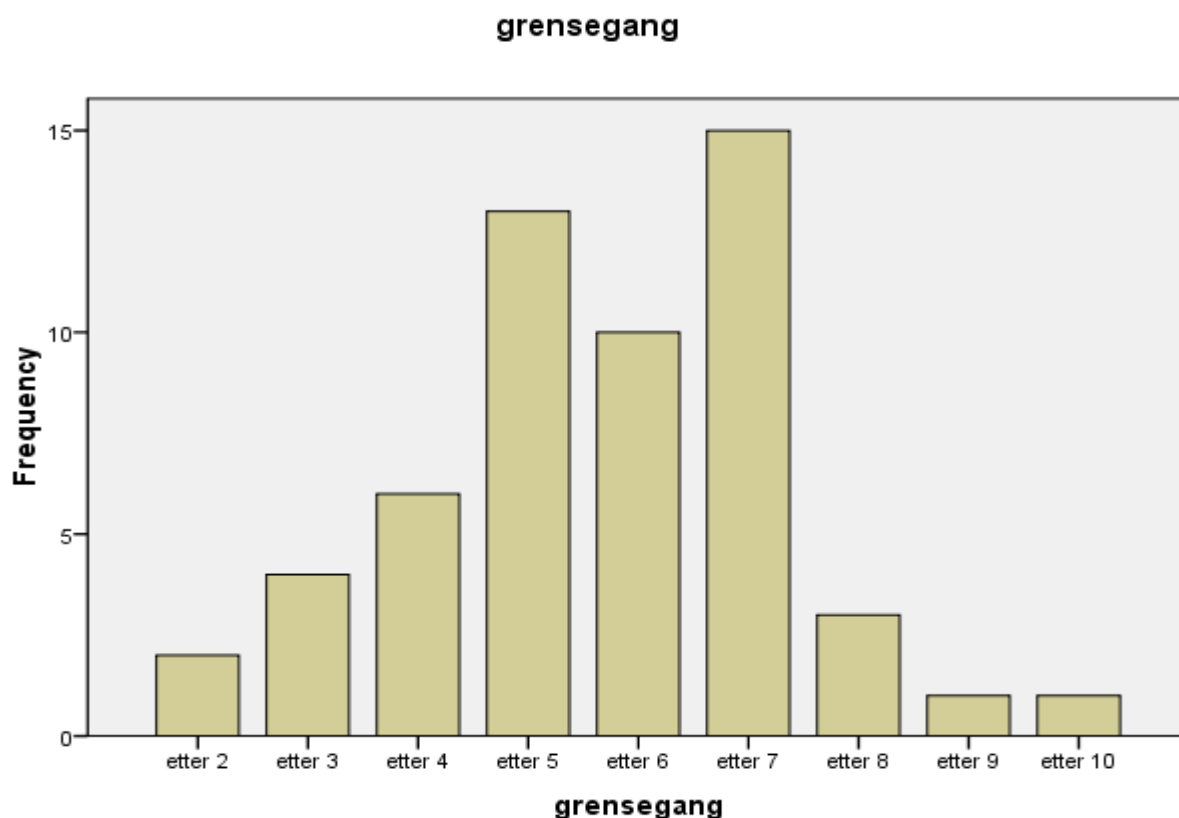
Tabell 26 og Diagram 14 viser fordelingen av lærernes svar. 55 av de 57 lærerne som deltok i undersøkelsen, besvarte dette spørsmålet.

grensegang				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	etter 2	2	3.5	3.6
	etter 3	4	7.0	7.3
	etter 4	6	10.5	10.9
	etter 5	13	22.8	23.6
	etter 6	10	17.5	18.2
	etter 7	15	26.3	27.3
	etter 8	3	5.3	5.5
	etter 9	1	1.8	1.8
	etter 10	1	1.8	1.8
	Total	55	96.5	100.0
Missing	99	2	3.5	
Total		57	100.0	

Tabell 59. Spørsmål 7: "Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid – og hva som er plagiat eller juks?"

De fleste lærerne mener at grensen går enten etter 7, 5 eller 6. 27.3 % mener grensen for tillatt samarbeid går ved at den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre (etter 7-eren). 23.6 % av lærerne mener grensen for samarbeid går når elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på. (etter 5-eren). En lærer skriver kommentar i margin: "Å snakke sammen må være bra og utviklende, men ellers bør det skriftlige være individuelt. 18.2 % av lærerne synes grensen er nådd når elevene gir hverandre kopier av notatene så langt, også kildeoversikt. (6). En

lærer som har krysset av etter 6, begrunner i margin: ” Her er diskusjonen over – fra åpen til lukket. ”Det kan også være verdt å merke seg at to lærere synes grensen allerede er nådd etter 2-eren, det vil si at elevene ser på tidligere oppgaver sammen og diskuterer dem. 35 lærere mener grensen er overskredet innen man kommer til 7-eren. Tre lærere mener grensen nås etter 8-eren. En lærer mener alt samarbeid som er skissert er helt greit i forhold til oppgavens premisser.



Figur 19. Spørsmål 7: "Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid – og hva som er plagiat eller juks?"

4.4.1.7 Lærernes kommentarer

Elleve lærere brukte muligheten til selv å formulere noe om kildebruk på spørreskjemaet. Kommentarene dreier seg både om elever, undervisningsopplegg og om endringer i skolen.

Elevfokuserte ytringer:

L12: "Få elever skjønner noe særlig av plagiatkontroll – sentralt i historieundervisningen om kilder"

L20: "Eksamensformene frister elevene mer enn tidligere (mappe, alle hjelpem. tillatt med mer.)"

L24: "Bedre oppfølging må til, retningslinjer bør avklares bedre, mer automatikk kan være nyttig/ enklere å bruke må være/bli"

L38: "Elevene må læres opp. Det er ikke "uærlighet" når en "ubevisst" elev kopierer andres ord, bare sløvhet."

L49: "Det er liten vits i å avsløre juks hvis det ikke får noen konsekvenser for elevene!"

Her konstateres det at plagieringsfristelsene er blitt større i dagens skole. Det påpekes også at elever bør få mer opplæring i kildebruk, med greiere retningslinjer, og at det ikke nødvendigvis er uærlighet som ligger bak plagieringsatferd. Konsekvenser for elevene når de jukser, oppfordres det også til, slik jeg leser lærernes kommentarer.

Lærerfokuserte ytringer/undervisning i kildebruk

L14: "Bør være større fokus på kildebruk i undervisningen".

L30: "Har ikke selv undervist klassen – bibliotekaren har gjort det".

L34: "Være enda mer tydelig og konkret"

To av disse kommentarene dreier seg om undervisningspraksis, og etterlyser større fokus på kildebruk, samt å være mer tydelig og konkret. Det kan det virke som om en lærer ville presisere hvorfor hun/han hadde svart ”nei” på spørsmålet om de hadde undervist i kildebruk.

Om skolen/eksamen:

L29: Dagens skole har for stor vekt på samarbeid og på åpen bruk av alle hjelpemidler. Det burde være større vekt på individuelt arbeid og på øvelser som vektlegger internalisering og automatisering av kunnskaper og ferdigheter. Plattformen (Usikker pga skrift, oppgaveskrivers kommentar) med grunnleggende ferdigheter som skal kunne spores i alle aktiviteter i skolen, bygger på et for optimistisk menneskesyn til å passe for alle. Den blir enten oversett (hvor mye regning er det i norskfaget, hvor mye skriveopplæring i matematikk?) eller den kan være destruktiv for læring (overdreven bruk av IKT og dermed at alle kilder skal være tilgjengelig til enhver tid).

L40: ”Dette problemet viser at ”hjemmeoppgaver” og foredrag som utarbeides/forberedes hjemme i forbindelse med muntlig eksamen er dødfødt som grunnlag for en eksamenskarakter.”

L56: ”Noen bør jobbe nedover i systemet mot ungdoms – og barneskolen, der er alt tillatt enkelte steder.”

Både rammer, evaluering, og den grunnleggende holdningen til mennesker i dagens skoleverk, nevnes her. De åpne svarene tas ikke med i drøftingen av lærerundersøkelsen, men vil nevnes senere i oppgaven.

4.4.2 Oppsummering lærerundersøkelsen

For ytterligere å belyse temaet kildebruk ved skolen, ble en enkel spørreundersøkelse brukt på kollegiet. Alle norsklærerne besvarte spørreskjemaet, men den totale svarprosenten er rundt 47. De fleste lærerne som har svart på denne undersøkelsen er

50 år +, men en del er mellom 30 og 40 år også. Fagkretsen er overveiende humanistisk i den delen av kollegiet som deltar her og de fleste vurderer sin egen kildekompetanse som middels god eller god.

Flertallet, omlag 64 prosent av lærerne, har undervist i kildebruk det skoleåret undersøkelsen ble foretatt (2007/2008), mens rundt 36 prosent ikke har.

Undervisningen ble av de fleste gitt på enten en time eller 2-4 timer og på både konkret og generell måte.

Flertallet av lærerne hadde avslørt juks blant elever (ca 67 %), mens ca 32 % ikke hadde det. Selv om flertallet (ca 63 %) ikke bruker muligheten til å kjøre elevenes tekster gjennom Ephorus plagiatkontrollverktøy.

Når det gjelder grenseoppgangen for tillatt samarbeid, mener de fleste lærerne at grensen går enten etter 5 eller 7. 28.1 % av lærerne mener grensen for samarbeid går når elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på. (etter 5-eren). Like mange (28.1 %) mener grensen for tillatt samarbeid går ved at den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre (etter 7-eren), men det er lærere i dette utvalget som svarer alt fra at grensen går ved at elevene ser på tidligere oppgaver sammen og diskuterer dem, til at alt det skisserte samarbeidet i eksempelet er lov.

Når det gjelder de åpne kommentarene, nevnes både elever, undervisningsopplegg og endringer i skolen.

4.5 Drøfting lærerundersøkelsen

Antallet lærere som deltar i spørreundersøkelsen er for lavt til at man kan si noe sikkert om den statistiske signifikansen om ulike sammenhenger. Derfor vil det heller ikke bli gjenstand for mye statistisk eksplorering her, men noen oppsett og krysstabulasjoner, vil kanskje kunne peke på interessante tendenser.

4.5.1 Kjønn – alder - fagkrets

Ser man på fordelingen av kjønn sett sammen med alder, ser man at i aldersgruppen under 30 er like få kvinner som menn, mens i aldersgruppen 50år+, er det nesten like mange av hvert kjønn, eller en liten overvekt menn. For de andre aldersgruppene er menn underrepresentert.

alder * kjønn Crosstabulation				
Count				
		kjønn		
		mann	kvinne	Total
alder	under 30 år	1	2	3
	30-40 år	1	13	14
	40-50 år	1	8	9
	50år+	17	14	31
	Total	20	37	57

Tabell 60. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – alder (spørsmål 1b)

4.5.1.1 Egenvurdering – kjønn og alder

I den deskriptive gjennomgangen, ble det nevnt at flertallet av de mannlige lærerne mener de er ”gode” når det gjelder kildebruk, og ingen menn svarer at de har lav kompetanse. Flertallet av de kvinnelige lærerne mener de er ”middels gode”, mens nesten like mange mener de er ”gode” i dette emneområdet, mens to kvinner mener de har lav kompetanse. Dobbelt så mange kvinner som menn mener de har svært god kompetanse.

Det er bare lærere 50år+, som mener de har lav kompetanse, men samtidig er det i samme gruppe 7 stykker som mener de har svært god kompetanse. Det er i denne gruppen flest med de som mener de har svært god kompetanse, befinner seg. Ikke så rart, når flertallet av lærere i denne undersøkelsen er over 50 år. Legger man sammen kategoriene ”lav” og ”middels god” og ”god” med ”svært god”, finner man at av de med alder 50+, mener omtrent dobbelt så mange at de har over middels enn under middels kompetanse når det gjelder kildebruk. Også de under 30 år har tilsvarende forholdstall, men i den kategorien er det få respondenter. For de mellom 30 og 50år, er det flere som svarer de har ”under middels” enn ”over middels” kompetanse på dette emneområdet. Som tidligere nevnt, er utvalget særdeles skjevfordelt, så det hadde vært interessant å undersøkt dette på et større og annerledes sammensatt utvalg.

alder * egenvurdering Crosstabulation						
Count						
		egenvurdering				
		lav	middels god	god	svært god	Total
alder	under 30 år	0	1	2	0	3
	30-40 år	0	7	6	1	14
	40-50 år	0	5	3	1	9
	50år+	2	8	14	7	31
	Total	2	21	25	9	57

Tabell 61. Krysstabulasjon alder (spørsmål 1b) – egenvurdering (Spørsmål 2)

4.5.1.2 Kildeundervisning og kjønn

Det er 17 flere kvinner enn menn som har besvart undersøkelsen, og derfor også flere kvinner som både har – og ikke har undervist i kildebruk. Forholdet ”internt” i begge grupper, ser ut til å være noe mindre enn halvparten som har – og noe mer enn halvparten som ikke har undervist i kildebruk både av mannlige og kvinnelige lærere ved Hugin videregående skole, Årsakene til at man ikke har undervist i kildebruk, kan man undre seg over.

Kjønn * Kildeundervisning Crosstabulation				
Count				
		Kildeundervisning		
		ja, har undervist i kildebruk dette skoleåret	nei, ikke undervist i kildebruk dette skoleåret	Total
Kjønn	kvinne	23	14	37
	mann	13	7	20
	Total	36	21	57

Tabell 62. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – kildeundervisning (spørsmål 3a)

4.5.1.3 Grenseang – kjønn, alder, egen vurdering

På spørsmålet om hvor grensen for den tenkte progresjonen i økt samarbeid to elever imellom med premiss i oppgaveteksten om å skrive med egne ord, var de største gruppene av lærersvar etter 5 og etter 7. Femmeren var: ”elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på”. Syveren var: ”Den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre”. Ser man på hvem som har svart hvor grensen går sett sammen med variabelen ”kjønn”, ser det ut til at når det gjelder etter 4: ”Begge elevene velger de samme romanene og bestemmer seg for å dele ideer de får med hverandre”, mener like mange kvinner som menn at grensen er nådd før 5. Ellers er

det nesten dobbelt så mange kvinner som menn ved de fleste svaralternativene, men etter 7, er det ikke så stor forskjell på kjønnene, slik denne frekvensfordelingen ser ut. Kvinner ser ”strengest” ut, det er to kvinner som allerede etter 2: ”De to elevene finner frem tidligere innleverte oppgaver av samme slag. De diskuterer hva som er bra og mindre bra ved disse oppgavebesvarelsene”, mener at nå er det nok samarbeid sett i forhold til oppgavens ordlyd. Samtidig er det en kvinne som mener at det er helt greit å samarbeide hele veien ut. Like mange kvinner har svar ”etter 5” som ”etter 7”, mens færre menn har svart ”etter 5” enn ”etter 7”. Etter 5, har 8 menn av 19 krysset av for at grensen har passert, mens 17 av 36 kvinner har det samme, det vil si litt mindre enn halvparten av hvert kjønn. Hoveddelen av svarene i begge kjønn ligger etter 5 i den tenkte progresjonen. Noen entydig tendens om sammenheng mellom hvor man mener grensen går og hvilket kjønn læreren innehar, fremkommer ikke i dette datamaterialet.

kjønn * grensegang Crosstabulation											
Count											
		grensegang									
		etter 2	etter 3	etter 4	etter 5	etter 6	etter 7	etter 8	etter 9	etter 10	Total
kjønn	mann	0	1	3	4	3	6	1	1	0	19
	kvinne	2	3	3	9	7	9	2	0	1	36
	Total	2	4	6	13	10	15	3	1	1	55

Tabell 63. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – grensegang (spørsmål 7).

Av lærerne som har svart på spørreskjemaet, er 30 stykker over 50 år gamle. Mens 25 er under femti. At grensen går etter 4. er det flest over 50 som mener i dette utvalget. Etter fem er det like mange av de over og under 50år, som mener grensen går der. Etter 6, er det flere av lærere over 50 år enn under, som mener grensen er nådd, mens

etter 7 mener 5 av de over og 10 av de under femti at grensen går. Man skulle da tro at de over femti år er ”strengere”. Denne gruppen har 21 av 30 som mener grensen går før eller rett etter 6, mens de under 50 har 14 av 25 på denne ”siden” av tabellen, noe som gir en viss skjevhet i frekvensen, som tilsier at de over 50 er noe ”strengere”. Samtidig er det i gruppen lærere over 50år det finnes de få som mener at elevene kan samarbeide til både 9 og 10. Alder kan synes å ha en viss betydning i dette utvalget, men det er ikke noen helt entydig tendens.

alder * grensegang Crosstabulation											
Count											
		grensegang									
		etter 2	etter 3	etter 4	etter 5	etter 6	etter 7	etter 8	etter 9	etter 10	Total
alder	under 30 år	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3
	30-40 år	1	2	0	3	3	4	0	0	0	13
	40-50 år	0	0	1	4	0	4	0	0	0	9
	Under 50	1	2	1	7	3	10	1	0	0	25
	50år+	1	2	5	6	7	5	2	1	1	30
	Total	2	4	6	13	10	15	3	1	1	55

Tabell 64. Krysstabulasjon, alder (spørsmål 1b) – grensegang (spørsmål 7)

Krysstabulasjonen over hvordan lærerne vurderte egen kompetanse i kildebruk og hvor de mener grensen går, vises i Tabell 67. I den gruppen lærere som mener å ha ”god” kompetanse, har ingen har krysset av etter 2 eller 10, men har ellers fordelt svarene utover. Flest svarer etter 7. Av de lærerne som mener de har ”middels god” kompetanse, svarer en etter 2, ingen etter 10, men hovedtyngden av svarene fordelt likt på ”etter 5” og ”etter 7”. For dem med ”svært god” kompetanse, mener ingen

”etter 2” og en ”etter 10”. Flest svarer ”etter 6” i denne gruppen lærere. Dette hadde vært interessant å spørre et større antall lærere om, for å se om tendensen i den lille lærergruppen i denne undersøkelsen, har gyldighet utover her. Jeg synes det er interessant at ingen av lærerne med ”god” eller ”svært god” kildebrukskompetanse svarte ”etter 2”, og at de med ”svært god” kompetanse vurderer ”etter 6” – der hvor en lærer har skrevet i margin: ” Her er diskusjonen over – fra åpen til lukket.

egenvurdering * grensegang Crosstabulation

Count											
		grensegang									
		etter 2	etter 3	etter 4	etter 5	etter 6	etter 7	etter 8	etter 9	etter 10	Total
egenvurdering	lav	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	middels god	1	1	3	6	2	6	1	0	0	20
	god	0	2	2	5	5	8	1	1	0	24
	svært god	0	1	1	2	3	1	0	0	1	9
	Total	2	4	6	13	10	15	3	1	1	55

Tabell 65. Krysstabulasjon, egenvurdering (spørsmål 2) – grensegang (spørsmål 7).

4.5.1.4 Plagiatkontroll

Setter man variablene kjønn, plagiatkontrollbruk og egenvurdering i samme matrise, vil man se at den største gruppen som bruker plagiatkontroll er kvinner med egenvurdering ”god”, mens den største gruppen som ikke bruker plagiatkontroll er kvinner med egenvurdering ”middels god”. For menn er det gruppen med egenvurdering ”god” som utgjør største ikke-brukere, mens de menn som bruker plagiatkontroll er fire stykker, jevnt fordelt på ulike egenvurderinger. Ingen menn

vurderer sin egen kompetanse som lav. Skulle man kunne peke på en tendens her, må det være at kvinner som mener de har god kildekompetanse i større grad bruker Ephorus, mens menn som mener de har god kompetanse velger å ikke bruke kontrollverktøyet. Dette kunne vært interessant å utforske mer i en større studie.

Kjønn * plagiattkontrollbruk * Egen vurdering Crosstabulation					
Count					
Egen vurdering			plagiattkontrollbruk		
			ja	nei	Total
lav	Kjønn	kvinne		2	2
		Total		2	2
middels god	Kjønn	kvinne	5	11	16
		mann	1	4	5
		Total	6	15	21
god	Kjønn	kvinne	10	3	13
		mann	2	10	12
		Total	12	13	25
svært god	Kjønn	kvinne	2	4	6
		mann	1	2	3
		Total	3	6	9

Tabell 66. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – plagiattkontrollbruk (spørsmål 4) – egen vurdering (spørsmål 2).

Å se plagiatkontrollbruk sammen med fagkrets og alder, kan også være interessant. Man skulle kanskje tro at yngre lærere lettere tar i bruk nye teknologiske verktøy. Men i dette utvalget, er det lærere i alderen 50+ som er de hyppigste brukerne av Ephorus (9stk), hvis man bare ”teller opp”. Men 22 lærere i denne aldersgruppen bruker ikke kontrollverktøyet. For 40-50åringer er tallene hhv 3 ja og 6 nei, mens 30-40-åringer har 8 ja og 6 nei og de yngste 1 ja og 2 nei. 30-40-åringene er derfor den eneste aldersgruppen der flere bruker Ephorus enn de som ikke gjør det. Av de som bruker kontrollverktøyet i den aldersgruppen, har 5 norskfaglig bakgrunn, men ellers er fagkretsen spredt. Utvalget er her skjevt i norsklærernes favør, da omtrent samtlige norsklærere har svart på undersøkelsen.

Fagkrets * plagiatkontrollbruk * Alder Crosstabulation					
Count					
Alder			plagiatkontrollbruk		
			ja	nei	Total
under 30år	Fagkrets	norsk+andre humanistiske fag	1	0	1
		idrettsfag	0	1	1
		andre kombinasjoner uten norsk	0	1	1
		Total	1	2	3
30-40 år	Fagkrets	norsk+andre humanistiske fag	5	3	8
		Humanistiske fag uten norsk	1	1	2
		nat.vitensk.fag uten norsk	1	1	2
		idrettsfag	0	1	1

		andre kombinasjoner uten norsk	1	0	1
		Total	8	6	14
40-50år	Fagkrets	norsk+andre humanistiske fag	1	1	2
		Humanistiske fag uten norsk	1	2	3
		estetiske fag	0	3	3
		andre kombinasjoner med norsk	1	0	1
		Total	3	6	9
50år+	Fagkrets	norsk+andre humanistiske fag	5	5	10
		Humanistiske fag uten norsk	2	9	11
		nat.vitensk.fag uten norsk	0	4	4
		estetiske fag	0	2	2
		idrettsfag	0	1	1
		andre kombinasjoner uten norsk	2	1	3
		Total	9	22	31

Tabell 67. Krysstabulasjon fagkrets (spørsmål 1c) – plagiatkontrollbruk (spørsmål 3a) – alder (spørsmål 1b)

4.5.2 Oppsummering drøfting lærerundersøkelsen

Den gruppen med lærere som har svart på spørreundersøkelsen er skjevfordelt når det gjelder både alder og kjønn. I aldersgruppen under 30år er der like få kvinner som menn. Aldersgruppen 50år+ har en liten overvekt menn, men ellers er menn

underrepresentert. På grunn av skjevfordelingen i utvalget, er eventuelle tendenser bare gyldig for nettopp dette utvalget.

Når det gjelder egenkompetanse, ser det i dette utvalget ut til at de fleste mannlige lærerne mener de er ”gode” når det gjelder kildebruk, mens flertallet at de kvinnelige lærerne mener de er ”middels gode”. Ingen menn svarer at de har lav kompetanse, mens to kvinner mener de har lav kompetanse. Da skulle man tro at kvinnene her vurderer egen kompetanse lavere eller mer forsiktig enn menn. Nesten like mange kvinner mener de er ”gode” i kildebruk og dobbelt så mange kvinner som menn mener de har svært god kompetanse, så bildet av sammenhengen mellom kjønn og egenvurdering av kompetanse er derfor ikke entydig.

Helt entydig er heller ikke sammenhengen mellom alder og egenvurdering av kompetanse. Blant lærere 50+, er der større spredning i svar, noe som kan henge sammen med at denne aldersgruppen er overrepresentert. Summerer man kategoriene ”lav” og ”middels god” til ”under middels” og ”god” med ”svært god” til ”over middels”, finner man dobbelt så mange lærere i alderskategori 50+ som mener de har over middels enn under middels kompetanse i kildebruk. Også de under 30 år har tilsvarende forholdstall, men i den kategorien er det få respondenter. I alderskategoriene 30 til 50år, er det flere som svarer de har ”under middels” enn ”over middels” kompetanse på emnet kildebruk. Utvalget her er særdeles skjevfordelt, så dette kunne være interessant å undersøke nærmere.

Antakelig grunnet skjevfordelingen, er det også flere kvinnelige lærere som både har – og ikke har undervist i kildebruk. Forholdet ”internt” innen begge kjønn, ser ut til å være nokså likt. Mindre enn halvparten har – og noe mer enn halvparten har ikke undervist i kildebruk

Når det gjelder hvor grensen går for samarbeid, ser de kvinnelige lærerne ”strengest” ut. To kvinner synes allerede grensen er nådd etter 2: ”De to elevene finner frem tidligere innleverte oppgaver av samme slag. De diskuterer hva som er bra og mindre bra ved disse oppgavebesvarelsene”. Men det er også en kvinne som mener det er helt

greit å samarbeide til og med 10. Hoveddelen av svarene i begge kjønn ligger etter 5 i den tenkte progresjonen. Noen entydig tendens om sammenheng mellom hvor man mener grensen går og hvilket kjønn læreren innehar, fremkommer ikke i dette datamaterialet.

Alder kan synes å ha en viss betydning i dette utvalget når det gjelder hvor man mener grensen går for samarbeid mellom to elever som skal levere en individuell tekst skrevet med egne ord, men det er ikke noen helt entydig tendens. For lærerne over 50 år, har 21 av 30 svart at grensen går før eller rett etter 6, mens de under 50 har 14 av 25 på denne ”siden” av tabellen, som tilsier at de over 50 er noe ”strengere”. Samtidig er det i gruppen lærere over 50 år det finnes de få som mener at elevene kan samarbeide til både 9 og 10.

Noe av det mest interessante ved denne lærerundersøkelsen, er en mulig indikasjon på en sammenheng mellom vurdering av egen kompetanse og hvor grensen er satt når det gjelder samarbeid. Ingen av lærerne med ”god” eller ”svært god” kildebrukskompetanse svarte ”etter 2”, og at de med ”svært god” kompetanse vurderer ”etter 6” – der hvor en lærer har skrevet i margin: ” Her er diskusjonen over – fra åpen til lukket”. Dette burde vært undersøkt på et større og bredere utvalg respondenter.

Skulle man kunne peke på en tendens i forhold til vurdering av egen kompetanse og om man bruker plagiatkontrollverktøyet Ephorus, må det være at kvinnene i utvalget som mener de har god kildekompetanse i større grad bruker dette, mens menn som mener de har god kompetanse velger å ikke bruke kontrollverktøyet.

Når det gjelder sammenhengen aldersgruppe og bruk av plagiatkontroll, er 30-40-åringene den eneste aldersgruppen der flere bruker Ephorus enn de som ikke gjør det. Plagiatkontrollverktøyet har sine begrensninger. Bare tekster som finnes på Internett er med i skanningsprosessen, og bytter elever ut enkelte ord her og der, oppdager ikke plagieringsverktøyet dette. På den annen side, kan til dels allmenne formuleringer gi

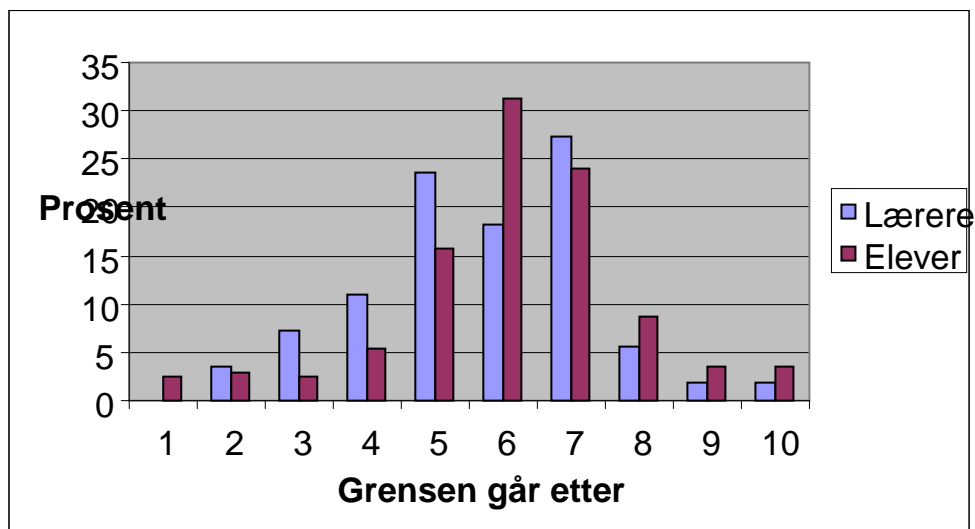
”treff”. Av den grunn må man gå dypere inn i tekstene, men resultatene kan brukes til samtale med elever som en del av tilbakemeldingen på tekstarbeidet.

Studerer man lærernes åpne svar, synes jeg de tar for seg og stiller til dels spørsmål ved flere av de didaktiske elementene (jfr. Den didaktiske relasjonsmodellen, Fig.1) Faginnholdet, målene, læringsaktiviteter, de didaktiske forutsetningene og evalueringen, tangeres alle av lærernes svar. Man kan lese en viss bekymring over hva skolen ”er” i dag, hvilket grunnsyn på mennesket som råder. Det blir stilt spørsmål ved hva som regnes som kunnskap i dagens skole, samt en skepsis til ”frislipp” av hjelpemidler og verktøy i elevenes rammer rundt for eksempel eksamen.

4.6 Drøfting elevsvar og lærersvar – grensegang og kunnskapssyn

Selv om ikke lærerundersøkelsen har vært så omfattende som elevundersøkelsen ved Hugin Vgs., så er et av de spørsmålene alle måtte ta stilling til hvor grensen for samarbeid går. Dette spørsmålet er interessant fordi det har med hvordan man bruker kilder og deler informasjon å gjøre. Hva som regnes som plagiat eller juks elevene imellom, vil også kunne ha betydning her. Grenseoppgangen er tidligere nevnt, men bør gjentas.

1. De to elevene diskuterer oppgaven med hverandre og andre studenter.
2. De to elevene finner frem tidligere innleverte oppgaver av samme slag. De diskuterer hva som er bra og mindre bra ved disse oppgavebesvarelsene.
3. Begge elevene velger de samme romanene og bestemmer seg for å dele ideer de får med hverandre.
4. De to elevene blir enige om å fordele arbeidet med å finne informasjon om litteraturanmeldelser generelt og finne anmeldelser spesielt om hver sin roman. Begge tar notater.
5. Elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på.
6. Elevene gir hverandre kopi av notatene de har laget så langt, også kildene de har brukt.
7. Den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre.
8. Elevene fordeler skrivingen av oppgaven. De skriver to – tre avsnitt hver og bidrar begge til vurderingen og konklusjonen.
9. Hver elev skriver så om teksten til en individuell versjon (De endrer ikke mer enn 5 % av den andre elevens arbeid)
10. Hver av elevene leverer oppgavebesvarelsen og skriver under på at det de leverer er en individuell oppgave skrevet med egne ord.



Lærere 0 3,6 7,3 10,9 23,6 18,2 27,3 5,5 1,8 1,8

Elever 2,4 3 2,4 5,4 15,7 31,3 24,1 8,7 3,6 3,6

Tabell 68. Svarfrekvens lærere og elever (i prosent) grensegang

I Tabell 70 er svarene elevene og lærerne ga delt opp etter prosentvis svarfrekvens. Tendensen sees klart; lærerne godtar mindre samarbeid fra 2 og opp til 6. Men flere svarer syv, mens for resten av tabellen, er lærerne prosentvis mindre representert enn elevene er. Likevel er det ingen lærere som mener at grensen allerede er nådd på 1 – at de to elevene diskuterer oppgaven med hverandre og andre elever. Med unntak av 1 og 6, er lærerne mer ”fortune” i frekvensen enn elevene. Noe som tyder på at lærerne er mer skeptiske til samarbeidet i det skisserte eksempelet. Det er mulig at siden antallet respondenter i utgangspunktet er høyere for elevene, at dette kan ha betydning for frekvensen, men siden det er den prosentvise andelen som brukes her, mener jeg at tendensen kan være reell. Derfor vil de grenseoppgangene med størst forskjell kunne gi utgangspunkt for drøfting omkring kildebruk og eventuelle forskjeller mellom elever og lærere. Særlig 5 og 6 kan være interessante å reflektere nærmere over. Ved 5 er det nesten dobbelt så høy prosentandel lærere enn elever som mener grensen går nettopp der. Mens ved 6 er det mer enn dobbelt så høy prosentandel av elevene enn lærerne som har satt grensen for tillatt samarbeid.

Grensen nås ved 5 når ”elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på”, mener dobbelt så høy prosentandel lærere enn elever. Det kan indikere at man er inne på områder hvor lærere kan mene at hver enkelt elev burde skaffe seg oversikt over stoffet selv. Men det kan diskuteres hvordan elever bør lære seg om litteraturanmeldelser generelt og om det ikke er mye lærdom i å fortelle hverandre det man har funnet ut, altså dele informasjon, så begge får oversikten. Som lærer (og flere elever også) kan det tenkes man er redd for at de to har en skjevdelt informasjonsmengde, hvor den ene eleven bidrar relativt sett med mer og bedre stoff. For at et slik samarbeid skal kunne fungere, må begge elevene være subjekter, aktører og eksperter, og være aktive i arbeidsprosessen.

For mange kan det å lese neste steg i samarbeidsprosessen for de to elevene, gjøre at man bestemmer seg for å sette strek etter 5. ”elevene gir hverandre kopi av notatene de har laget så langt, også kildene de har brukt.” er 6. steg, og her vil en eventuell skjevdeling i arbeidsinnsats, forståelse og kildekompetanse elevene i mellom kunne være utslagsgivende for hvor ”individuell” besvarelsen blir. Dobbelt så høy prosentandel elever enn lærere mener dette er greit, men så er grensen for samarbeid de to elevene imellom nådd. Her kan man bare spekulere i årsaken til disse store forskjellene mellom elever og lærere. En tendens i dette utvalget, kunne syntes å være at de lærere med ”svært god” kompetanse har krysset av ”etter 6”, mens det er elever men ”middels god” kompetanse om kildebruk som setter strek her i elevundersøkelsen. Der er det elever på studiespesialiserende linjer uten idrett og formgivning som setter strek her.

Limberg mfl. fant i sin studie ut at elevenes syn på kunnskap skilte seg fra læringssynet i gjeldende styringsdokumenter. Og hva elevene skulle forvente seg å lære innen rammen for ulike temaer skilte seg fra lærernes oppfatning om dette. Ofte var elevene mer innstilt på å få et ferdig produkt, mens lærerne var mer interessert i læringsprosessen. (TS s. 95). Hvilket læringssyn elever og lærere innehar her, kan

man anta henger sammen med hvor de mener grensen for samarbeid går. Har man et sosiokulturelt perspektiv på læring, vil man antakelig være mer åpen for utstrakt samarbeid mellom elevene, og større grad av informasjonsutveksling elevene imellom.

Når det gjelder styringsdokumenter skolen har å forholde seg til, er dette i første rekke læreplanen. Læreplanen i norsk innen Kunnskapsløftet kan sies å være mer individuelt rettet enn samarbeidsfokuset som R94 og også den generelle delen av læreplanen. Men skolen er ikke inne i denne individualiseringen med kompetansemåltenkning enda. En viss skepsis til et instrumentelt menneske – og kunnskapssyn tror jeg finnes blant lærere. Dessuten påvirker teknologien og nye informasjonsdelingsmuligheter (som web 2.0) at et mer sosiokulturelt syn på læring må tas stilling til. Kan hende er derfor læreplanens underliggende individualisering og kompetansmålfokusering på kollisjonskurs med selve ”hensikten” med læreplanen – en digital reform ”for fremtiden”? En del elever ligger på mange måter, i hvert fall i framtiden, foran skolen rent teknologisk. (ITU) Kanskje mange elever er sosiokulturelle i sin kunnskapstilegnelse, men at ikke skolen er der ennå?

Det er sannsynlig at lærere i Videregående skole har elementer i sitt kunnskapssyn fra både behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt perspektiv, noe som også gir utslag i undervisningen og oppgavetyper som blir gitt. Fremdeles er undervisningen i norsktimer i Videregående skole en del formidlingsundervisning der læreren formidler og eleven er tilhører, men læreren er også opptatt av å skape forståelse, og synes det er viktig at elevene skaper mening og ser sammenhenger ut fra fakta. Men det betyr på mange måter at skolen ikke er der den bør være ennå når det gjelder kulturell kompetanse, der samarbeid og kommunikasjon blir sentrale ferdigheter i opplæringen. (Erstad s. 133)

Mange elever gir signaler om at de vil ha oppgaven ferdig, og ser på samarbeid som kan forenkle denne prosessen som greit, noe som verken er uforståelig eller ulogisk. Men hva det er å få oppgavene eller skriveoppgavene ferdig i norskfaget, kan nok diskuteres. Innen norskdidaktikken på alle nivåer bør antakelig mer forskning til på

områder som har med alle aspekter ved skriving i faget å gjøre. Bevissthet rundt eget (og fagets rådende) kunnskapssyn virker også viktig i denne sammenhengen. Her kan fagetiske dilemmaer forekomme; hvor læreren innehar normer og verdier som ikke samsvarer med gjeldende styringsdokumenters implisitte kunnskapssyn, for eksempel. En av lærerne kommenterte i de åpne svarene nettopp noe som kan tyde på en opplevelse av et slik dilemma.

”Dagens skole har for stor vekt på samarbeid og på åpen bruk av alle hjelpemidler. Det burde være større vekt på individuelt arbeid og på øvelser som vektlegger internalisering og automatisering av kunnskaper og ferdigheter. Plattformen (Usikker pga skrift, oppgaveskrivers kommentar) med grunnleggende ferdigheter som skal kunne spores i alle aktiviteter i skolen, bygger på et for optimistisk menneskesyn til å passe for alle. Den blir enten oversett (hvor mye regning er det i norskfaget, hvor mye skriveopplæring i matematikk?) eller den kan være destruktiv for læring (overdreven bruk av IKT og dermed at alle kilder skal være tilgjengelig til enhver tid)”. (Lærer)

Leser man det denne læreren har skrevet, ut fra de ulike måtene å forstå kunnskap på, vil man kunne si at vedkommende etterlyser mer behavioristisk syn på læring, mens slik det oppleves i dag, kritiseres skolen for å være for sosiokulturelle. Læreren er inne på noe viktig, og det er at optimalt samarbeid om resultater, for eksempel om en tekst i norskfaget, betinger alle som aktører – noe som ”forlanger” at alle må gjøre en innsats. Dette kan høres fint ut i teorien, men enhver lærer vet at i praksis, antakelig uansett hvordan man legger opp arbeidet, eller hvilke andre rammer som gis, vil alltid noen være uinteressert i å gjøre en innsats. Flere vil helst være mer eller mindre gratispassasjerer. Men dette hører sammen med grunnleggende motivasjonsproblematikk. Når det er nevnt, vet man også at for eksempel hvilket verktøy man bruker, kan skape motivasjon. Slik sett er det å kunne bruke PC i norskfaget ofte en motivasjon i seg selv.

Når man bruker digitale læremidler, kan disse bidra til det Ilmi Willbergh kaller danning i undervisningssammenheng. Hun tar for seg lærerens iscenesettelsesoppgave i sin PhD-avhandling ”Mimesis, didaktikk og digitale læremidler” (2008). Der påpeker hun betydningen av å ta de ulike sidene ved digitale medier på alvor, og at læreren bør evne å sette begrensninger for det som vises frem. (Fra sammendraget)

På s. 200 i avhandlingen, skriver Willbergh om juks i det digitale en del om at lærerens vurderinger og "hva som er målet med digital mappevurdering; spiller det noen rolle hvor de digitale sporene som elevene legger igjen etter seg, kommer fra? ”dette setter hun, slik jeg leser det, i sammenheng med hvilket læringsmål man setter - om det er selve "verktøyet" (PC – Internett - LMS) som skal læres - eller om det er andre mål med i bildet. Dette må etter min mening i så fall oppgaven elevene får være klar på.

Willbergh mener at når IKT integreres i undervisning, blir det som avgjør om det fungerer eller ikke fungerer at en klarer å jobbe med det i forhold til hva som er målet med undervisningen, hvilken mening/betydning læreren forsøker å iscenesette (altså hva læreren antar vil gi mening for elevene). Willbergh gjorde research i forbindelse med prøveforelesningen sin i forskningsartikler i internasjonale tidsskrifter, og fant at når digital kompetanse eller IKT var tema, var det som om det hadde en verdi i seg selv, uavhengig av faglige mål. Forskerne la vekt på det positive ved å "slippe elevene løs" med IKT - og var mindre opptatt av om det de drev med var relevant for skolens faglige mål. Willbergh peker på at ”digital kompetanse” nærmest ble sitt eget innhold, noe hun synes er greit, hvis læringsmålet er digital kompetanse. I følge kunnskapsløftet skal IKT integreres i undervisningen i de enkelte fag. (Willbergh :2008 og mail datert 28.01.09)

Både blant elever og lærere mener mange at grensen går etter 7, lærerne har dette som sin største prosentandel, mens elevene har dette som nest største svarprosent, etter 6: ”Den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre”. Da er elevene i gang med den skriftlige formuleringen av selve innleveringen. Og, som en lærer påpekte: her er overgang fra åpen til lukket”, med det kan man forstå at helt hit, har ikke selve formuleringen av besvarelsen startet, men det har vært en forberedelsesfase med bla innhenting av opplysninger fra ulike kilder. Nå derimot, starter formuleringen, riktignok i en disposisjon, men likevel med formuleringer som kan tenkes være med i en utvidet versjon, den versjonen som skal bli oppgavebesvarelsen til eleven. Man kan også innvende at innsatsen elevene imellom

er forskjøvet her, i og med at den ene lager oppsettet. Følger man progresjonen i situasjonsbeskrivelsen forut for 7-eren, kan man regne med at begge har bidratt likeverdig i fasene forut for disposisjonen. Da kan man argumentere for at begge har del i den oppsatte disposisjonen, fordi de har samarbeidet om grunnlaget for den. Igjen er det nærliggende å tenke lærings- og kunnskapssyn sett i sammenheng med hvor man mener grensen går. Mener man kunnskap først og fremst er sosial og elevene aktører som sammen utforsker oppgaven, vil man være med minst til og med 7-eren, antakelig lenger. Men dette er bare en antakelse her.

Jo lenger nedover på den skisserte situasjons liste man kommer, jo mer vil antakelig også hva man mener spesielt om hva som er ”elevens egne ord” i tekst, og formening om hva som er god skikk når det gjelder tekstskriving. Er man opptatt av at eleven skal ha en ”egen stemme” i teksten (”egen röst”, som Nilsson kaller det), er det ikke sikkert man går ”hele veien” ut når det gjelder samarbeid. Men elevene bidrar i situasjonen begge til skriving av hver sine avsnitt – og skriver om etterpå (selv om det ikke er mer enn 5 %), så man kan hevde at stemmen er der. For det er den vel – selv om de to stemmene ligger tett opp til hverandre? Det finnes jo flere måter å synge på, vil man kunne hevde, og det vesentlige for mange vil være lærdommen og kunnskapene elevene har fått i prosessen med arbeidsoppgaven? Eleven har da jobbet med teksten på flere måter, men jobber målrettet mot målet, den ferdige oppgaven. Andre vil kunne hevde at stemmene til de to elevene er for like, at det ikke er samarbeidsprosjekt til innlevering, men individuell tekst. Hva individuell tekst er, vil kunne diskuteres. Men ett forslag kan være: når man starter å formulere de konkrete setningene som skal stå i teksten man skal levere.

I den tenkte situasjonen vil både utvalget eleven gjør sammen med medeleven, egenformulerte avsnitt begge legger inn i teksten, samt ytre forandringer i teksten til slutt, alle være ulike former for Author-atferd i skrivingen, for å bruke Nilssons begreper. Hvis målet er at elever skal være Principal, er kravet at teksten skal være egenprodusert uten å lene seg til kilder. Nå vet man ikke helt hvordan den tenkte teksten ”ser ut”, og mye av hvordan teksten er formulert, og heller ikke hvor nær

kildene elevene har lagt seg. Hvilke kunnskaper man har om hva slags god skikk som skal følges, vil sannsynligvis påvirke hva slags skriver man mener elevene til slutt er. Dette avhenger igjen av hva man legger i begrepet ”egenprodusert”, og vil antakelig kunne speile både kunnskaps, lærings, elev, og – læringssyn, hos den enkelte lærer, i fagkollegiet og i fagdidaktikken.

De lærerne som selv mente de hadde svært god kunnskap om kildebruk, var villige til å gå lengst før de satte strek i eksempelet de måtte ta stilling til. Mens det er elever som mener de har ”god” kunnskap på studieforberedende linje som er villige til å gå lengst. Dette burde undersøkes nærmere i et større og mindre skjevfordelt utvalg.

4.6.1 Oppsummering drøfting grensegang/kunnskapssyn

En tendens i utvalget i undersøkelsene her, er at elevene i hovedsak er mer åpne for samarbeid lenger ut i den tenkte progresjonen i eksempelet de måtte ta stilling til, enn lærerne er. En annen hovedforskjell er at ved 5 når ”elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på”, er det nesten dobbelt så høy prosentandel lærere enn elever som mener grensen går nettopp der. Mens ved 6 er det mer enn dobbelt så høy prosentandel av elevene enn lærerne som har satt grensen for tillatt samarbeid.

En annen mulig tendens i utvalget kan synes å være at de lærere med ”svært god” kompetanse har krysset av ”etter 6”, mens det er elever men ”middels god” kompetanse om kildebruk som setter strek her i elevundersøkelsen.

Det er nærliggende å tenke lærings- og kunnskapssyn sett i sammenheng med hvor man mener grensen går. Mener man kunnskap først og fremst er sosial og elevene aktører som sammen utforsker oppgaven, vil man være med minst til og med 7-eren, antakelig lenger.

Har man et sosiokulturelt perspektiv på læring, vil man antakelig være mer åpen for utstrakt samarbeid mellom elevene, og større grad av informasjonsutveksling elevene imellom, enn om man innehar et behavioristisk syn på kunnskap og læring. Men dette

er bare refleksjoner i denne forbindelse. Kanskje mange elever er sosiokulturelle i sin kunnskapstilegnelse, men at ikke skolen er der ennå. Man kan undre seg om både elever, lærere, skolen og skolens styringsdokumenter er i utakt når det gjelder hvilket læringssyn som gjelder i norskfaget i dag. Man kan også undre seg over, eller diskutere hva en egenkonstruert tekst er, og hvilket kunnskapssyn du innehar, vil antakelig prege hva du mener om det. Hvilken kunnskap og formening man har om hva som er god skikk i norskfaget når det gjelder kildebruk, vil sannsynligvis også prege vurderingen om hvor egenprodusert teksten er.

5. utfordringer om kildebruk

I denne delen av oppgaven, vil flere av utfordringen man står overfor, bli gjenstand for ytterligere drøfting og tematisering.

5.1 Kildebegrepet og norskfaget

En så utforskende oppgave som dette, vil kunne stå i fare for å avsløre sin egen ubevissthet til temaer som tas opp. Likevel valgte jeg å behandle for eksempel begrepet ”kilder” noe upresist i utgangspunktet. I spørreundersøkelsen til elevene heter det bl.a.: ”Hva slags hjelpemidler eller kilde(r) bruker du når du jobber med oppgaver i norskfaget?”, men uten å presisere hva kilder var. Elevene fikk presentert ulike svaralternativer som kan sies å mer handle om ”Hvor finner du opplysninger”, noe som er interessant å vite når man vil finne ut noe om søkeatferden. Nå tror jeg dette valget speiler den oppfatningen av kilder jeg og norskfaget bruker kildebegrepet, slik det oppfattes i den fagkulturen jeg er i. Kan hende burde man presisere bedre innen norskfaget (også i læreplanen) hva som menes med både informasjon, data, kilder og kildebruk, og hvilke krav som settes til god skikk ved bruk av kilder i tekst.

5.2 Digital kompetanse - informasjonskompetanse

Innføringen av læreplanen LK06, er en teknologisk begrunnet reform. Tidligere i oppgaven er det antydning at vektleggingen av digital kompetanse i Kunnskapsløftet, kan regnes for å være synonym med informasjonskompetanse i læreplanen i norsk.

Ture Schwebs og Hildegunn Otnes peker på at datamaskinen primært brukes på tre måter i skolen: som lærebok, lesebok og skrivebok. Kildebruk kan være aktuelt å kunne når det gjelder alle disse. Læreplanen i norskfaget antyder (som fagboken) at datamaskiner kan brukes som lærebok, bl.a. ved å hente fagstoff fra digitale kilder. Men det står ikke hvordan man skal bruke dette på en hensiktsmessig måte.

Som lesebok vil lesing av tekster ved bruk av Internett være aktuelt, i eget arkiv (på eget arkiv eller et arkiv på en læringsplattform (LMS), som Classfronter) Nettsteder fra forlag eller andre norskfaglige nettsteder kan tilby tekster til lesning og/eller som lydfiler. Korrekt bruk av kilder vil også her være aktuelt. Jobber man med oppgaver med utgangspunkt i tekster fra leseboken, vil lærerens (og elevens) omgang med kildematerialet gi presedens for senere større arbeider elevene skal jobbe med. Lesing av musikkvideo og andre multimodale tekster kan også forstås som en del av lesingen ved hjelp av digitalt verktøy. Også her vil adekvat omgang med kildemateriale være viktig.

En PC kan brukes som en avansert skrivemaskin. Da er det ”produksjon, komponering og redigering” av tekst verktøyet først og fremst brukes til. Skrivning i ulike digitale sjangrer og fora kan også nevnes her. I dag regnes hypertekst, e-post, weblogg (blogg) og andre hjemmesider, msn eller andre chattekanaler som digitale kommunikative tekster man bør kjenne til. Digitalt samarbeidsverktøy for informasjonsdeling (f. eks wiki-basert) og andre kan også fremme kommunikative evner. Men det er utvilsomt et diskusjonsemne om hvordan dette skal brukes – eller om det bør brukes som noen vesentlig del av norskfaget.

Datateknologien kan også brukes til å arkivere og systematisere tekster, både på egen lokal harddisk eller på en digital læringsplattform (som Classfronter). Slik digital systematisering er et av læreplanens kompetansemål. Etter hvert som PC-bruk har blitt vanligere, tilbyr bl.a. forlagene nettsteder som på mange måter fungerer som erstatning for de tidligere arbeidsbøkene. Skrivning, og ikke minst ulike former for publisering, krever kunnskaper om kildebruk.

Påfallende når det gjelder læreplanens digitale kompetansemål, er den sterke vektleggingen av elevenes evne til vurdering. Evner til kritisk vurdering kan sies ha implisitt krav om kompetanse, et begrep som uttrykker mer enn ferdigheter.

Et hovedmål i Kunnskapsløftet er at digital kompetanse på sikt skal bli allmennkunnskap. Som en del av denne opplæringen, satses det mye på bruk av IKT i skolen, særlig på videregående skole. Flere fylker har prosjekter med bærbare PC-er til elevene, enkelte skoler (som Nesodden videregående skole), har vært pilotskoler i IKT-arbeidet fra 1990-tallet. I det fylket jeg konsentrerer meg om, har noen få av de 11 videregående skolene vært med i et fylkeskommunalt prøveprosjekt med bærbare PC-er til noen klasser på hver skole i tre år, men nå er prosjektet trappet opp, riktignok med finansiering delvis fra skolene selv, og samtlige videregående skoler har nå hele klasser som har bærbare PC-er.

Første kull elever som har vært gjennom videregående skole i Kunnskapsløftet går ut denne våren (våren 2009). Derfor vet man foreløpig ikke noe om hva slags digital kompetanse elevene sitter igjen med etter innføringen av reformen. Fra undersøkelsen ITU monitor 2007 vet man en del om elevers digitale kompetanse generelt. ITU fant at det var store forskjeller på elevers digitale kompetanse, også på samme trinn. Digital kompetanse var ikke en entydig ferdighet. ITU påpeker tre ulike former for digital kompetanse blant elevene: ”å tilegne seg kunnskap, å integrere informasjon med det man kan fra før eller informasjon fra andre kilder, og å skape tekst, det vil si at tekster skal være forståelige og at eksempelvis tekst og illustrasjon bør passe sammen”. Når det gjelder årsaker til forskjellene på elevenes digitale kompetanse, spiller flere forhold inn. Undersøkelsen antyder både elevers egen fokus på mestring som læringsstrategi, faglig nysgjerrighet, elevenes bakgrunn og generelle innstilling til skolearbeid som noen av årsakene til forskjellene.

Lærerne vektla utviklingen av fem komponenter: ”tilegnelse, organisering, integrering, evaluering og kreativitet hos elevene. Resultater fra elevdataene viste ikke at elevene klarte å identifisere organisere og evaluere som komponenter i digital kompetanse. Dette kan tyde på at lærerne ikke har klart å nå frem til elevene med

disse to komponentene. På den andre siden kan en velge å vektlegge at lærerne nådde frem med sin vektlegging av tilegne, integrere og skape.” (ITU monitor 2007 s. 101)

At det er forskjell mellom lærere når det gjelder hvordan de vektlegger digital kompetanse når de tilrettelegger for elever, peker også ITUs undersøkelse på. Og den delen av digital kompetanse som har med fortolkning av informasjon å gjøre gjennom egne vurderinger, vektlegges mest.

Ferdighetene i læreplanen i norskfaget inviterer mest til individuelle oppgaver. Dette kolliderer til dels med den generelle delen av læreplanen som fortsatt gjelder. Der er det samarbeidende menneske vektlagt betydelig. Ferdigheter i og tilrettelegging for wiki-basert læring (der flere bidrar, som på Wikipedia) og bruk av sosiale nettverk (som Facebook) kan fremme kommunikative evner hos elevene.

Enkelte temaer innen norskfaget egner seg bedre til digitalt verktøybruk enn andre. Generelt kan digitalt verktøy oppleves å nærmest være motsetningen til den hermeneutiske norskfaglige kunnskapsstruktur. Den helheten som de enkelte delene påvirkes av, kan ofte synes vanskelig å få øye på når man jobber med digitalt verktøy. Men det at metoder og læringsstrategier skal endres (eller utvikles), er en del av de tidligere nevnte dimensjonene. En bevissthet omkring når det er faglig tjenelig å bruke digitalt verktøy – og når man kan jobbe på andre måter, er en del av den didaktiske avveien den enkelte lærer må gjøre.

Kognisjon regnes som forstandsaktivitet, det å tilegne seg kunnskap. Metakognisjon kan regnes som læren eller viten om det å tilegne seg kunnskap. Som elev bør man da kunne noe om hvordan man tilegner seg digital kunnskap. Det aktualiserer betydningen av elevens informasjonskompetanse. For hvordan skal eleven kunne opparbeide seg bevissthet om det å tilegne seg kunnskap på et emneområde uten å inneha informasjonskompetanse? Informasjonskartlegging - å identifisere et informasjonsbehov er ikke tatt opp her, men er en viktig del av informasjonskompetansen. Flere (bl.a. Limberg i TS) har påpekt det før at denne delen av informasjonskompetansen er en forsømt del av arbeidet i skolen. Dette kan

man hevde har å gjøre både med læringsstrategier, metastrategier og å kunne bruke det digitale verktøyet på ulike norskfaglige temaer, hvis man ser det sammen med de fire dimensjonene definert av ITU. Søkeatferd – å finne fram til relevante informasjonsressurser, kan tangere de fleste dimensjonene. Det samme kan sies om å evaluere kvaliteten på informasjonen. Selv om det er meta – og læringsstrategier som er mest aktuelle. Kildebevissthet i tekstarbeidet - det å være bevisst når man bruker andres arbeid i egen tekst, vil være avgjørende for digitalt kompetente man kan sies å være. Målet er kanskje sammenfallende for den digitalt kompetente og den informasjonskompetente lærer og elev? Å kunne turnere informasjonskaoset på en veloverveid måte, ha gode kildekunnskaper, vurderingsevne og bevissthet rundt bruk av digitale verktøy. For igjen å kunne bruke dette hensiktsmessig i forbindelse med norskfaget. Informasjonskompetanse er en forutsetning for digital kompetanse, mens digital kompetanse også kan sies innebære informasjonskompetanse, men de to begrepene rommer ikke det samme. Informasjonskompetanse vil kunne medieres på flere måter, bl.a., mens den digitale kompetansen gjelder IKT. (Noe av informasjonen brukt i denne diskusjonen er funnet frem i arbeidet med et kurs i norskfaget, men da i en annen kontekst)

”Google-generasjonen” er nødvendigvis verken informasjonskompetent eller digitalt kompetent i norskfaget. En longitudinell studie utført av CIBER forskningsteam ved University College London på oppdrag for British Library: Information Behaviour of the Researcher of the Future. Forskningsrapporten hevder at ”selv om ungdommer omgås PC-er med største selvfølgelighet, stoler de sterkt på søkemotorene, kikker (helst på bilder/film) mer enn leser og innehar ikke de kritiske og analytiske evnene for å vurdere informasjonen de finner på nettet”. (oversatt og bearbeidet) I følge rapporten er søkeatferden man tidligere forbandt med svært unge elever nå den gjennomgående atferden, helt opp til professornivå; man er utålmodige søkere, og har nulltoleranse for forsinkelser i informasjonssøkningen. Grunnet dette vil også antakelig de treffene som er listet først, bli dem man bruker.

British Library trekker slutningen at de må tilpasse seg, bl.a. ved å ha flere virtuelle kilder – og finne ut mer om hvordan man kan tilpasse bedre kildefunn og kildebruk til den nye informasjonssøkeatferden. Funnene sender samtidig sterke signaler til britiske styresmakter, der skoleforskning som gjelder elevers informasjonsatferd og treningsprogrammer når det gjelder ferdigheter i informasjonskompetanse etterlyses. Det fryktes at på sikt vil dårlige evner innen informasjonskompetanse kunne svekke landet som et ledende kunnskapsland. (Kilde for dette og forrige avsnitt: Information Behaviour of the Researcher of the Future)

Man kan undre seg om det er søkeverktøyet som skal endre seg – eller søkeatferden for å kvalitetssikre kildefunn. Det er ingen tvil om at for både elever og ikke minst lærere, har de nye mulighetene, nytt verktøy og ny innsikt man burde inneha, kommet ”bardust” på. Også skolelederne svar tidligere i oppgaven bekrefter at skolene ikke er i forkant av kildeproblematikken i dette fylket, men at man innser at ”den nye skolehverdagen” byr på til dels nye utfordringer.

5.3 Når er ordene dine?

Elevene i det utvalget som har blitt gjenstand for utforsking her, har ved sine svar gitt meg en mulighet til indirekte å få vite noe om når de mener det de skriver er sine ord. Hvor de henter informasjon og hvordan de vurderer konkrete kildebrukssituasjoner, og hvor grensen går for samarbeid elever i mellom ved innlevering av norskoppgave, er tidligere drøftet i denne oppgaven. Hovedinntrykket bekrefter tidligere forskning på området; at det overveiende antall elever i denne undersøkelsen selv lager, eller synes det er helt greit at man lager ”klipp – og lim- tekster”. Og det er særlig kilder fra Internett, antakelig mest fra Wikipedia, som brukes. I et forsøk på å demme opp for plagieringen som er blitt gjort enkel å utføre ved bruk av den ”nye” teknologien, brukes plagieringsverktøyet Ephorus av en del av lærerne (men langt fra alle).

For å bruke plagiatkontrollverktøyet Ephorus, må elevene levere tekster digitalt til læreren. Deretter leverer læreren teksten, enten fra mappe i Classfronter – eller laster

opp manuelt i kontrollverktøyet. Den leverte teksten sammenliknes da med andre digitalt leverte tekster, og andre nett-tekster, og læreren vil, alt etter valgt prosentgrad, få beskjed på mail hvis treffprosenten i elevenes tekster samsvarer mer enn valgt prosent med andre tekster. Når læreren åpner dokumentet, kan det se slik ut: (Kilde: Egen "konto" i Ephorus (personopplysninger og skolereferansen er slettet)).

Oppsummering

Originaldokument:

Tittel:

33% total skåre

30
% <http://no.wikipedia.org/wiki/Opplysningstida>

30
% <http://no.wikipedia.org/wiki/Opplysningstiden>

9% Funnet i: Fronter

Oppgave 3, opplysningstida og framtiden.

opplysningstiden var samfunnskritisk åndsretning i Europa på 1700 tallet som folk trodde på evner og fremmet renessansens humanistisk idealer i et samfunnsmessig perspektiv. Perioden forut opplysningstiden var preget av tiltagende brytninger. Borgerskap holde på vokse opp **og begynte å stille krav om andel** politiske makten. **Kirken og religionen mistet mye av sin troverdighet.** (wikipedia).

I opplysningstiden tenkte de at folk er født god i forhold til det som de er. Fordi de har med seg de gode med seg. De er fornuften og kan tenke seg klokkere og forandre verden i framtiden. De har mer forståelse og kunnskap til å bedra med på å forandre verden i framtiden og gjøre et klart bedre liv for folk i framtiden. Folk begynte å tenke mer på frihet, demokrati og rettigheter. Det var helt nytt i opplysningstiden. Da begynte folk å tro på å forandre verden, fordi de hadde dem troverdighet og kunnskaper for fram tiden. I den kunsten også brukte tankene. En av de viktigste representantene for opplysnings tid var flengende kritikk av kirke og samfunn. De brukte sitt liv for å tenke på det forskjellige sjanger, fra skuespiller og fortellinger til avhandlinger og oppsalgsverk. (norsk bok s 85- og utover).

Opplysningstiden var ingen entydig storm fra som flommet over Europa, men en progressiv framgang i stadig strid med opposisjonelle krefter, og det var førs og frem kirken, adelen og eneveldet, men også mot fortidens oppfatninger og tradisjoner.

Med Nikolaus antagelse **framsatt at jorden ikke er universets midtpunkt, men bare en planet til solen var** en verdens bilde i endringer. **Sentralt i opplysningstiden ideologi sto fornuften. Med** fornuften kan mennesker **forstå verden bedre. Fornuften ble satt over fortidens folketro og religion.** Måle **for** troen var at mennesker må tro på viten, frihet og lykke. Opplysningstakegangen ble tatt på forskjellige måter i det europeiske samfunnet. I det britiske **sammenheng betraktet** opplysningstankene **samfunnsforholdene i et historisk perspektiv.** (<http://no.wikipedia.org/wiki/opplysningstiden>)

Verden tror på et bedre liv i fram over, fordi folk er gode til å skaffe seg masse nytt som kan brukes til å forbedre live sitt med. Folk utdanner lengre nå enn det de har gjort det tidligere. De har tro på seg at det kommer til å bli bedre liv framover. Som de har sagt før at mennesker er egentlig gode til å skaffe seg nytt eder for bruke det på en positiv måte for et bedre hverdag, blir det son.

Det som her er markert med rødt (fet font), er lik tekst som er funnet på nettet. Ser man på elevens kildehenvisninger, stemmer de ganske godt overens med de kildene kontrollverktøyet nevner. Eleven har lagt seg på en tekstlinje alt for nær kilden, så nær at det er snakk om plagiering – selv om kilden er oppgitt. Er eleven så nær kilden, bør sitat brukes. Denne eleven viser etter min mening en faglig umodenhet ved bruk av kilder, og måten å gjengi og parafrasere på, gjøres slik Limberg og Alexandersson også fant i sine studier i Sverige. Men her er det mer direkte klipp og lim som er brukt. Går man nærmere inn i teksten, vil man se at en del stavefeil gir lavere ”treff” på Ephorus enn den egentlige avskriften er. Teksten røper også en annen språklig bakgrunn enn norsk. Det er grunn til å tro at kunnskapssyn og tekstforståelse i norskfagets tekstkultur ennå ikke er present hos denne eleven. Resultatet fra Ephorus kan her danne utgangspunkt for å komme videre i slik forståelse hos eleven.

Som man ser, markerer kontrollverktøyet også fraser og ytringer som ikke nødvendigvis kan regnes som plagiat. Og der eleven har oppgitt norsk boken som kilde, blir svakheten ved at bare allerede digitaliserte tekster brukes ved kontrollen synlig. Men siden eleven har oppgitt kilde, kan læreren selv sjekke denne. I dette tilfelle er eleven også her nær opp til lærebokens ordlyd uten å sitere, men prøver samtidig å forklare selv. Eleven er derfor underveis i tekstarbeidet og med å få et mer

bevisst forhold til kildene han eller hun bruker. At kildene er oppgitt, er et skritt på veien i riktig retning. Det siste avsnittet viser eleven mer som Principal enn som Author på like nivåer, noe eleven er i resten av teksten.

I en annen elevtekst tydeliggjøres en av svakhetene ved Ephorus kanskje bedre:

”Lars Saabye Christensen er en svært dyktig og anerkjent norsk forfatter. Problemstillingen min er: hva kjennertegner forfatterskapet til Lars Saabye Christensen. **Jeg har valgt denne problemstillingen fordi** hver roman jeg har lest har hatt ett bestemt tema, mens samtidig ligger det underliggende temaer som går igjen i flere av Lars Saabye Christensen sine bøker. Nettopp at hovedpersonene kan være litt annerledes men med gode venner føler de seg normale.”

Her uthever kontrollverktøyet en ytring som er svært allment formulert, og derfor ikke plagiat. Som lærer kan man ikke bare stole blindt på kontrollverktøyet, men må gå nærmere inn på elevtekstene. Det kan godt hende at denne eleven har brukt en kilde, men omskrevet innholdet så mye at det ikke gir ”treff” i Ephorus på dette eksempelet. Men eleven har ikke oppgitt noen kilder her, så læreren kan ikke sjekke dette. Slik sett er det første eksempelet, hvor eleven legger seg helt kildenært i teksten et ”bedre” utgangspunkt for samtale om teksten, eller i hvert fall tydeligere hva man skal ta tak i. Også den sistnevnte teksten kan danne grunnlag for samtale, da ut fra manglende kildehenvisning.

I den første teksten kan man si at eleven mer reproducerer enn rekonstruerer og egenproduserer tekst, mens i den andre elevteksten, kan man eventuelt mistenke en rekonstruksjon av kilden – eller flere kilder, eller hun/han har brukt kildene selvstendig i forarbeidet og nå løsrevet seg fra disse. Min erfaring er at elever som jobber slik, ofte synes det er vanskelig å kreditere en enkelt kilde, da de ofte har brukt flere i forarbeidet, for så å ”ta stilling” til tematikken, og ikke ha andres materiale å se på når man skriver. Likevel har man jo da brukt ”andres” tanker og ideer, kan hende noen formuleringer eller ordvalg også har festet seg, men man kan forstå problematikken elevene føler i slike situasjoner. Hva som er god skikk i norskfaget er, er ikke entydig.

5.4 Eksamen – den "egentlige" læreplan

Våren 2009 er første gang ordinær eksamen vil bli gjennomført for elever i Kunnskapsløftet. Forsøkseksamen ble avholdt våren 2008, bl.a. på Firda Videregående Skole. I november 2008, kom eksempeloppgaver på Utdanningsdirektoratets sider, og en mal for evaluering er utarbeidet og gjort tilgjengelig for lærere (og sensorer) (vedlegg 5). Malen har en egen rubrikk for kildebruk, i tillegg til andre sider ved elevens tekst som skal vurderes. Dette betyr at kildebruk i elevenes tekster nå tydelig er svært sentralt. I følge Utdanningsdirektoratet (i mail 21.11.2008) fikk ikke de som var sensorer under forsøkseksamen noen særlig veiledning i hvordan dette skulle sensureres, men temaet ble diskutert på et møte. Elevtekster presentert på kurs for lærere fra eksamensforsøket, hadde svært varierende og variabel kildebruk. Flere oppgir bare kilder til slutt i teksten, og mange større avsnitt virker som rene parafraser uten å kreditere kilder underveis. Elevenes karakterer så ikke ut til å bli nevneverdig påvirket av dette.

Kravet til kildebruk (Utdanningsdirektoratet) som er gjort tilgjengelig for faglærerne, er at man i elevtekster skal kunne skille mellom hva som er kildemateriale og hva som er elevens refleksjoner og drøftinger.¹ I den nye vurderingsveiledningen som nå er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsted, står det om kildebruk:

Eksamensoppgavene blir utformet slik at eleven må bruke kilder og hjelpemidler på en kritisk måte. Egne notater fra opplæringen i faget kan være et relevant hjelpemiddel til eksamen. Elevene kan velge å ta med ulike hjelpemidler, avhengig av hva som er formålstjenlig og relevant for den enkelte. Når alle hjelpemidler er tillatt på eksamen, krever det at elevene har fått trening i å arbeide med kilder og vet hvordan man bruker dem på en ryddig måte. Det finnes ulike måter å oppgikilder på. I denne sammenheng er det helt nødvendig å være pålitelig. Det betyr at alle kilder som blir brukt til eksamen, skal eleven oppgi på en slik måte at leseren kan finne fram til

kilden. Det må stå forfatter og fullstendig tittel på så vel lærebøker som annen litteratur. Dersom eleven bruker utskrift eller sitat fra nettsider, skal han/hun oppgi nøyaktig adresse og nedlastingsdato. Det er f. eks. ikke tilstrekkelig med www.wikipedia.no

¹ Gjennomgått på kurs i vurdering, november 2008, i regi av Udir

Her fremkommer ikke noe fast krav til hvordan kilder skal brukes i elevtekster til eksamen. Men for å 1) bruke kilder på en ryddig måte og 2) oppgi kilder slik at leseren kan finne fram til kilden, gis det likevel sterke, men noe diffuse signaler om hvordan man skal bruke kilder i eksamensteksten. Kravene som stilles til eksamensteksten er en del av ”den skjulte læreplan” (Goodlad (1979) fra Engelsen (2001)). Mye av treningen på f.eks. kildebruk, vil i norskfaget legges nært opp til de krav som man tolker stilles til eksamen. At man vet om disse ”kravene” når det gjelder eksamen, gjør at lærere og elever i videregående skole fokuserer mer på tematikk som har med kildebruk/informasjonskompetanse å gjøre. Men det er tydelig at her blir ”ting til underveis”, og som en rådgiver i Utdanningsdirektoratet skriver i mail til meg (datert 21.11.2008 (vedlegg 6)): ”Vi har blitt oppfordra til å utarbeide ei rettleiing med eksempelsvar, og har som mål å gjere dette i 2009/10, når vi har meir materiale. Vi ser det som veldig viktig å systematisere erfaringar med elevars kjeldebruk, ikkje minst fordi vi trur det er eit opplæringsbehov her”.

5.5 Videre utfordringer

Kildebruk berører de fleste sidene ved norskfaget, etter min mening særlig ved skriving av tekst og ved muntlige fremføringer. Begge disse områdene synes jeg fremstår ennå mer som en utfordring med hensyn til kildebruk nå, enn da jeg startet arbeidet med denne oppgaven.

Digitaliseringen av skolen har innvirkning på norskfaget, som vi i dag antakelig bare kan ane konturene av. Og det har ikke minst aktualisert viktigheten av kunnskaper og adekvat håndtering og bruk av andres arbeid i tekster i norskfaget. Økt hyppighet av publisering av elevtekster på Internett, gjør at tidligere kanskje mer lemfeldig kildebruk innen klasserommets fire vegger, nå må justere seg til gjeldende lovverk. Fagmiljøet må ta stilling til hvilken etikk på dette området som bør gjelde i elevtekster på alle nivåer. En slik omfattende vektlegging og justering av praksis, vil antakelig vitalisere andre debatter innen faget.

Hva slags oppgaver man gir elevene å jobbe med, hvilket syn på læring og kunnskap som gjelder i faget og hvilket læringsfokus man skal ha, er alle viktige deler av denne debatten. Den utstrakte Wikipediabruken, hvordan man skaper tekst, innholdet/krav til tekster i norskfaget på videregående skole, og hvordan man bør evaluere muntlig eksamen med hensyn til kildebruk, er tekstforskningstematiske områder man burde få mer kjennskap til. Hvilke verktøy som skal brukes når og bevissthet rundt når hvilke kilder skal brukes, er også viktige områder. De til dels store kjønnsforskjeller når det gjelder denne oppgavens gjenstand, likeledes eventuelle alderforskjeller i arbeidet burde det fokuseres mer på, og utprøve en del metoder og læremidler der dette er tatt hensyn til. Kan hende vil et faglig paradigmeskifte finne sted om ikke så lenge innen flere av de store områdene norskfaget jobber med.

Lærere og elever har mange til dels felles utfordringer: Bli informasjonskompetente og digitalt kompetente og videreutvikle arbeidsmåter og forståelsen i norskfaget

Hvis skolen følger Kunnskapsløftet, etter hvert, vil svakhetene som gjelder kildebruk i læreplanen kanskje speile faget slik det fremstår på hver enkelt skole også. Men innføring av læreplaner tar tid, og praksis i skolene lever litt ”sitt eget liv”. Det er derfor etter min mening ønskelig med en tverrfaglig debatt og et konkret opplegg på hver enkelt skole rundt nettopp kildeproblematikken, der skolens bibliotekar(er) selvfølgelig er en del av teamet. Men samtidig bør problematikken tematiseres i hvert fag.

Hva kan virke som målet når det gjelder kildebruk for en norsklærer etter å ha systematisk tilnærmet seg denne problematikken? Enkelt sagt, men, som oppgaven her er med på å understreke; dog så vanskelig: Å ha adekvat bruk av kilder i en gitt situasjons tekst, hvor aktuell og relevant informasjon brukes og elevens stemme, eller egne ord, synes.

Tabell – og figurliste

Tabell 1 Læreplanens kompetansemål sett sammen med kildebruk	26
Tabell 2. ITUs fire dimensjoner for digital kompetanse	28
Tabell 3. Digital kompetanses dimensjoner og norskfaget.....	29
Tabell 4. Spørsmål 1c: Hvilken linje går du på?	36
Tabell 5 Spørsmål 2: Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?"	37
Tabell 6. Spørsmål 3a: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"	38
Tabell 7. Spørsmål 3c: "Hvor mange skoletimer undervisning har du hatt i kildebruk til sammen?"	39
Tabell 8. Spørsmål 3b: "Hvor har opplæringen blitt gitt?"	40
Tabell 9. Spørsmål 5: "Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?"	42
Tabell 10. Krysstabulasjon kjønn – kildeantall	43
Tabell 11. Spørsmål 6b): "Hvilken søkemotor bruker du oftest?"	45
Tabell 12. Krysstabulasjon Kjønn - grensegang	56
Tabell 13. Krysstabulasjon Spørsmål 8, situasjon 1, kjønn - svar.....	58
Tabell 14. Krysstabulasjon, Kjønn – situasjon 3	60
Tabell 15. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 4	61
Tabell 16. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 5	63
Tabell 17. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 6	65
Tabell 18. Krysstabulasjon, kjønn – kompetansevurdering	69
Tabell 19. T-test, kjønn - kompetansevurdering	70
Tabell 20. Krysstabulasjon årstrinn – kompetansevurdering.	71
Tabell 21. Krysstabulasjon Linje – kompetansevurdering.	72
Tabell 22. Krysstabulasjon, kjønn – og spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"	72
Tabell 23. T-test kjønn - spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"	73
Tabell 24. Krysstabulasjon, Årstrinn - spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"	74
Tabell 25. Krysstabulasjon, linje - spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"	74
Tabell 26. Korrelasjon, årstrinn, linje og spørsmål 3: "Har du fått opplæring i kildebruk på videregående skole?"	75
Tabell 27. Krysstabulasjon, linje – spørsmål 3c) om opplæringens varighet	76
Tabell 28. Krysstabulasjon Kjønn – spørsmål 5: "Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?"	79
Tabell 29. T-test Kjønn – spørsmål 5: "Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?"	80
Tabell 30. Svarfrekvens vurderingsstrategier – kjønn, spørsmål 6c: "Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?"	81
Tabell 31 Svarfrekvens vurderingsstrategier – trinn, spørsmål 6c: "Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?" m/fordelingstabell reelle tall.....	82
Tabell 32. Vurderingsstrategier – linjer, spørsmål 6c: "Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?" m/fordelingstabell reelle tall.	84

Tabell 33. Elever med flere strategier - linjer.....	85
Tabell 34. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 1 - årstrinn.....	86
Tabell 35. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 1 - linje.....	87
Tabell 36. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 2 - årstrinn.....	88
Tabell 37. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 2 – linje.	88
Tabell 38. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 3 - årstrinn.....	90
Tabell 39. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 3 - linje.....	90
Tabell 40. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 4 - årstrinn.....	91
Tabell 41. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 4 – linje.	92
Tabell 42. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 5 - årstrinn.....	93
Tabell 43. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 5 – linje.	94
Tabell 44. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 6- årstrinn.....	95
Tabell 45. Krysstabulasjon spørsmål 8, situasjon 6 – linje.	95
Tabell 46. Korrelasjon kjønn (spørsmål 1a) – grensegang (spørsmål 7).....	96
Tabell 47. Krysstabulasjon årstrinn (spørsmål 1b) – grensegang (spørsmål 7).....	97
Tabell 48 Krysstabulasjon linje (spørsmål 1c) – grensegang (spørsmål 7).....	98
Tabell 49. Krysstabulasjon kompetansevurdering (spørsmål 2) – grensegang (spørsmål 7). 99	
Tabell 50. Krysstabulasjon Kjønn (spørsmål 1a) – linje (spørsmål 1c)	100
Tabell 51. Spørsmål 1c) ”Hvilken fagkrets underviser du i nå?”.....	106
Tabell 52. Spørsmål 2: ”Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?	106
Tabell 53. Krysstabulasjon, kjønn (spørsmål 1a) – egenvurdering (spørsmål 2).	108
Tabell 54. Spørsmål 3a: ”Har du undervist i klassene dine om kildebruk dette skoleåret?” 108	
Tabell 55. Spørsmål 3b): ”I hvilket omfang ble undervisningen gitt?”	109
Tabell 56. Spørsmål 3c): ”Har undervisningen vært av generell art og/eller i forbindelse med konkrete oppgaver?”	109
Tabell 57. Spørsmål 5: ”Har du selv avslørt juks/plagiat noen gang?”.....	111
Tabell 58. Spørsmål 5: ”Bruker du plagiatkontrollen Ephorus på tekster elevene leverer inn?”	112
Tabell 59. Spørsmål 7: ”Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid – og hva som er plagiat eller juks?”	114
Tabell 60. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – alder (spørsmål 1b)	119
Tabell 61. Krysstabulasjon alder (spørsmål 1b) – egenvurdering (Spørsmål 2)	120
Tabell 62. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – kildeundervisning (spørsmål 3a)	121
Tabell 63. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – grensegang (spørsmål 7).	122
Tabell 64. Krysstabulasjon, alder (spørsmål 1b) – grensegang (spørsmål 7).....	123
Tabell 65. Krysstabulasjon, egenvurdering (spørsmål 2) – grensegang(spørsmål 7).....	124
Tabell 66. Krysstabulasjon kjønn (spørsmål 1a) – plagiatkontrollbruk (spørsmål 4) – egenvurdering (spørsmål 2).....	125
Tabell 67. Krysstabulasjon fagkrets (spørsmål 1c) – plagiatkontrollbruk (spørsmål 3a) – alder (spørsmål 1b).....	127
Tabell 68. Svarfrekvens lærere og elever (i prosent) grensegang	131

Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodellen	16
Figur 2. Spørsmål 2" Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?"	37
Figur 3. Spørsmål 4:"Hva slags hjelpemidler eller kilde(r) bruker du når du jobber med norskfaget?"	41
Figur 4. Spørsmål 5:"Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?"	42
Figur 5. Spørsmål 6a: " Hvordan bruker du Internett som kilde?"	44
Figur 6. Spørsmål 5c): "Hvordan vet du om det er et ok nettsted du har funnet?"	46
Figur 7. Spørsmål 7:"Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid – og hva som er plagiat eller juks?"	55
Figur 8. Spørsmål 8. Situasjon 1: "Norsklæreren gir deg en oppgave som lekse. Du finner en fin side om dette hjemme, kopierer denne og gir ingen kildehenvisning".	57
Figur 9. Spørsmål 8. Situasjon 2:"Trinnet skal skrive en oppgave, og du får en i en annen klasse til å maile deg sin oppgave. Du forandrer litt på den og leverer inn som eget arbeid til din lærer." Tallverdiene på X-aksen står for 1: Plagiat (ulovlig), 2:Fabrikasjon(ulovlig), 3:Juks (ulovlig) og 4:Helt greit å gjøre (lovlig).	58
Figur 10. Krysstabulasjon, kjønn – situasjon 2	59
Figur 11. Spørsmål 8. Situasjon 3:"Du finner et bra bilde som kan illustrere oppgaven du jobber med og forandrer dette litt så det skal passe bedre til overskriften din."	59
Figur 12. Spørsmål 8. Situasjon 4:" Du finner en et fint avsnitt på Wikipedia og kopierer dette, men forandrer noen få ord her og der og oppgir kilden bakerst i oppgaven i litteraturlista"	61
Figur 13. Spørsmål 8, situasjon 5:" Du skriver et avsnitt om en kjent forfatter ved å finne 10-15 ord fra flere kilder på Internett og legger til en del egne formuleringer for å lage språklig sammenheng. Du oppgir alle kildene bakerst i litteraturlista."	62
Figur 14. Spørsmål 8. Situasjon 6:" Du gjengir innholdet fra et avsnitt i læreboken med dine egne formuleringer og skriver kilden i parentes rett etter avsnittet".	64
Figur 15. Spørsmål 2:"Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk?	107
Figur 16. Spørsmål 3c):"Har undervisningen vært av generell art og/eller i forbindelse med konkrete oppgaver?"	110
Figur 17 Spørsmål 5:" Har du selv avslørt juks/plagiat noen gang?"	111
Figur 18. Spørsmål 5:"Bruker du plagiatkontrollen Ephorus på tekster elevene leverer inn?"	112
Figur 19. Spørsmål 7: "Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid – og hva som er plagiat eller juks?"	115

Kildeliste

Alverman, Donna E (editor): *Adolescents and Literacies in a Digital World*, Peter Lang Publishing Inc. New York 2002. 2004

Carroll, Jude: *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education*, Second Edition. Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2007.

Dysthe, Olga mfl.: *Skrive for å lære – Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag as 2000, Oslo 6.opplag 2007.

Engelsen, B. U.: *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva – hvordan – hvorfor*. Gyldendal Akademisk. Oslo. 2006

Erstad, Ola: *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Universitetsforlaget. Oslo 2005..

Evensen, Lars Sigfred og Torlaug Løkensgard Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU/Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo 1997.

Imsen, Gunn: *Lærerens verden* Tano Aschehoug 1999. (2. utgave)

Nilsson, Nils-Erik: *Skriv med egne ord, En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver forskningsrapporter* Malmö Högskola, Lärarutbildningen, 2002.

Robson, Colin: *Real world research*. Blackwell Publishing. 1993. Second edition. 2002

Rognstad, Ole-Andreas mfl.: *utredningen God skikk*. Om bruk av litteratur og kilder i allmenne, historiske fremstillinger. (På oppdrag fra bl.a. DnF, HIFO og NFF) Oslo/Bergen. 2006.

Schwebs, Ture og Hildegunn Otnes: *tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. 2. Utgave. LNU/Cappelen, 2006.

Solso, Robert L.: *Cognitive psychology*, Allyn&Bacon, a Pearson Education Company, sixth edition .2001

Willbergh, Ilmi: *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler*, doktoravhandling ved NTNU 2008:211.

Tønnesson, Johan L.: *Internettets fristelse og kildens usynlighet*. Norsk læreren nr. 1:2007

<http://www.abcnyheter.no/node/66155> (Wikipedias grunnlegger om W. som kilde) (lesedato 10.des.2008)

Alnæs, Sigurd (2006) Utdanningsdirektoratet: Skolenettet. Lesedato (alle) 11.07.08:

Åndsverket.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29016&epslanguage=NO

Navngiving.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29033&epslanguage=NO

Samtykke.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29565&epslanguage=NO

Vernetid. Utdanningsdirektoratet: Skolenettet.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29574&epslanguage=NO

Fremføring.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29562&epslanguage=NO

Privat bruk..

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29566&epslanguage=NO

Eneretten.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29017&epslanguage=NO

Sitatretten.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29570&epslanguage=NO

Loven.

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=28890&epslanguage=NO

Fotografi. Utdanningsdirektoratet:

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=29575&epslanguage=NO

<http://bada.hb.se/bitstream/2320/4863/1/Limberg.pdf> (Textflytt och sökslump)

<http://www.bl.uk/news/pressreleases.html> Artikkel fra British Library om “Google-generasjonen”. Selve undersøkelsen: Information Behaviour of the Researcher of the Future

http://fag.utdanning.no/vgl/norsk/laerestoff_norsk/verktoy/kildebruk NDLA Lesedato 12.07.08

<http://www.forskning.no/Artikler/2005/desember/1133429879.66> Om troverdigheten i Wikipedia (lesedato 10.des.2008)

<http://grupper.bf.dk/bibundervis/artikler/Bibliotek-och-laerande.doc> om informasjonskompetanse - artikkel av Limberg (lesedato 20.10.2008)

<http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/Olga%20Dysthe.doc> om mappevurdering)

http://www.holbergprisen.no/images/materiell/2008_skole_wikifisering_langhaugen.pdf EN FORSKNINGSRAPPORT OM BRUKEN AV WIKIPEDIA I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN - MED UTGANGSPUNKT I LANGHAUGEN VIDEREGÅENDE SKOLE. (Flere lesedatoer, lenken lagret her 8.5.2009)N

http://www.ischool.utexas.edu/~i385t-sw/readings/Marchionini-2006-Exploratory_Search.pdf

http://www.itu.no/digital_kompetanse/index_html Nettstedet til Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU) ved UIO om definisjon på digital kompetanse. Lesedato 15.04.08

http://www.itu.no/filearchive/ITU_Monitor_07.pdf ITU monitor 2007 Skolens digitale tilstand 2007. Lesedato 16.04.08

http://www2.skolenettet.no/sto/idebok/arb_i_tre/www/14.html Den didaktiske relasjonsmodellen (skolenettet, lesedato 27.04.09)

http://www.skolenettet.no/lkt/TM_Laereplan.aspx?id=36376&laereplanid=96156&visning=4&epslanguage=NO (flere lesedatoer, bl.a. 17.04.09)

www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../target/pdf1848.pdf%3Fk%3D1848 (Toch S)

<http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce//inflit/faces/faces1.htm> Informasjonskompetanse (20.10.2008)

<http://www.oru.se/oru-upload/Institutioner/Humaniora/Dokument/svebe28/PowerPointpresenation%20Kjell%20Lars%20Berge.pdf> Om skrivekompetanse (lesedato flere, denne lenken lagret 17.04.09)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/satsingsomrader/program-for-digital-kompetanse-.html?id=279659> Kunnskapsdepartementets side om satsingen på digital kompetanse i grunnsopplæringen. Lesedato 15.04.08

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/ikt/PFDK-Program-for-digital-kompetanse-2004-2008.html?id=414840> (UFD) Lesedato 16.04.08

<http://www.ub.uio.no/prosjekter/undervisningsforum/infokomp.html> definisjon informasjonskompetanse (lesedato 20.10.2008)

http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2009/Vurderingsv_V09/Norsk_og_samisk_forstesprak_Vurderingsveiledning_BM.pdf (lesedato 17.04.2009)

http://www.udir.no/templates/udir/TM_L%E6replan.aspx?id=2100&laereplanid=114245 Læreplanen i norsk.

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED1010/v05/undervisningsmateriale/OHkommunikasjon1.ppt#285,11>, Piaget i undervisningen (Om læringsteorier fra forelesning av Oddvar Hjulstad)(lenke lest 2.04.09)

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplane_n_bm.pdf

http://zalo.itu.no/ITU/filearchive/Digital_skole_hver_dag.pdf (ITU) Lesedato 15.04.08

Vedlegg

Dette er en spørreundersøkelse for å finne ut mer om elevers bruk av kilder. Svar så oppriktig du kan på spørsmålene.

1. Bakgrunnsopplysninger

a) Hvilket kjønn har du?

☐ gutt ☐ jente

b) Hvilket årstrinn går du på?

☐ VG1 ☐ VG2 ☐ VK2

c) Hvilken linje går du på?

☐ Studiespesialiserende/Allmenn

☐ Idrett

☐ Studiespesialiserende med formgivningsfag/Tegning form og farge

2. Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk? (Hvor god er du til å finne, vurdere og bruke kilder)

☐ Svært lav ☐ Lav ☐ Middels god ☐ God ☐ Svært god

3. a) Har du fått opplæring i kildebruk?

☐ Ja ☐ Nei

b) Hvis ja over: Hvor har opplæringen blitt gitt? (Her kan du krysse av på flere)

☐ I norsktimene

☐ I flere fag

☐ Generell innføring fra bibliotekar

☐ Annet

4. Hva slags hjelpemidler eller kilde(r) bruker du når du jobber med oppgaver i norskfaget? (Du kan krysse av på flere)

- ☐ Leksikon og andre oppslagsverk
- ☐ Læreboken
- ☐ Fagbøker om det emnet jeg skal skrive om
- ☐ Søk på Internet

5. Hvor mange kilder pleier du å bruke i forbindelse med oppgaver i norskfaget?

- ☐ Ingen
- ☐ En
- ☐ To
- ☐ Flere enn to

6. Hvis du velger Internet som et kildealternativ svarer du på disse spørsmålene:

Hvordan bruker du Internet som kilde?

- ☐ Søker i bibliotekskatalog
- ☐ Søker i andre nettressurser i portalen
- ☐ Søker på www (world wide web) ved hjelp av en søkemotor (eks. på søkemotorer er Kvasir, Altavista og Google)

Hvilken søkemotor bruker du oftest?

Hvordan pleier du å finne ut om det er et ok nettsted du har funnet? _____

7. Kryss av på følgende situasjoner hva du mener er plagiat (utgi noen andres arbeid som ditt eget), fabrikasjon (lage noe som ikke er sant) og juks (prøve å oppnå urettmessige fordeler) eller helt greit å gjøre:

(1). Norsk læreren gir deg en oppgave som lekse. Du finner en fin side om det i en bok hjemme og kopierer denne og gir ingen kildehenvisning.

☐ Plagiat ☐ Fabrikasjon ☐ Juks ☐ Helt greit

(2). Trinnet skal skrive en oppgave, og du får en i en annen klasse til å maile deg sin oppgave. Du forandrer litt på den og leverer inn som eget arbeid til din lærer.

☐ Plagiat ☐ Fabrikasjon ☐ Juks ☐ Helt greit

(3) Du finner et bra bilde som kan illustrere oppgaven du jobber med og forandrer dette litt så det skal passe bedre til overskriften din.

☐ Plagiat ☐ Fabrikasjon ☐ Juks ☐ Helt greit

(4) Du finner en et fint avsnitt på Wikipedia og kopierer dette, men forandrer noen få ord her og der og oppgir kilden bakerst i oppgaven i litteraturlista.

☐ Plagiat ☐ Fabrikasjon ☐ Juks ☐ Helt greit

(5) Du skriver et avsnitt om en kjent forfatter ved å finne 10-15 ord fra flere kilder på Internett og legger til en del egne formuleringer for å lage språklig sammenheng. Du oppgir alle kildene bakerst i litteraturlista

☐ Plagiat ☐ Fabrikasjon ☐ Juks ☐ Helt greit

(6) Du gjengir innholdet fra et avsnitt i læreboken med dine egne formuleringer og skriver kilden i parentes rett etter avsnittet.

☐ Plagiat ☐ Fabrikasjon ☐ Juks ☐ Helt greit

Disse spørsmålene er utarbeidet med tillatelse fra Jude Carroll

8. Er det noe om bruk av kilder i norskfaget du vil legge til?

For lite plass? Bruk baksiden av arket

9. Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid og hva som er plagiat eller juks?

Norsklæreren sier: "Skriv om to nyere norske romaner. Du skal finne ut hvordan mottakelsen var da de ble utgitt og skrive en rapport der du oppsummerer hvordan de ble mottatt. Vurder i tillegg om romanene egner seg for elever på videregående skole. Dette er en individuell oppgave der man skal skrive med egne ord"

Sett kryss (Bare ett!) der du mener grensen går for de to elevene som gjør følgende i listen under. Når krysser de grensen for hva som er tillatt samarbeid og hva som er plagiat eller juks?

☐

1. De to elevene diskuterer oppgaven med hverandre og andre studenter.
☐
2. De to elevene finner frem tidligere innleverte oppgaver av samme slag. De diskuterer hva som er bra og mindre bra ved disse oppgavebesvarelsene.
☐
3. Begge elevene velger de samme romanene og bestemmer seg for å dele ideer de får med hverandre.
☐
4. De to elevene blir enige om å fordele arbeidet med å finne informasjon om litteraturanmeldelser generelt og finne anmeldelser spesielt om hver sin roman. Begge tar notater.
☐
5. Elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på.
☐
6. Elevene gir hverandre kopi av notatene de har laget så langt, også kildene de har brukt.
☐
7. Den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre.
☐
8. Elevene fordeler skrivingen av oppgaven. De skriver to – tre avsnitt hver og bidrar begge til vurderingen og konklusjonen.
☐
9. Hver elev skriver så om teksten til en individuell versjon (De endrer ikke mer enn 5% av den andre elevens arbeid)
☐
10. Hver av elevene leverer oppgavebesvarelsen og skriver under på at det de leverer er en individuell oppgave skrevet med egne ord.
☐

Disse spørsmålene er utarbeidet av Siv Aasbø (sivaas@stolav.vgs.no)

i forbindelse med masteroppgave i nordisk didaktikk. med tillatelse fra Jude Carroll

Vedlegg 2

Dette er en spørreundersøkelse for å finne ut mer om kildebruk i skolen. Svar så oppriktig du kan på spørsmålene – og legg arket i posthyllen min (AASI)! På forhånd: takk for hjelpen!

1. Bakgrunnsopplysninger

a) Hvilket kjønn har du?

☐ mann ☐ kvinne

b) Hvilken aldersgruppe er du med i?

☐ Under 30år ☐ 30-40 år ☐ 40-50 år ☐ 50+

c) Hvilken fagkrets underviser du i nå? (kan krysse av flere)

☐ Samfunnsfag/økonomifag☐ Naturfag/mattematikk☐ Språkfag☐ Norsk☐ Formgivningsfag☐ Annet _____**2. Hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder kildebruk? (Hvor god er du til å finne, vurdere og bruke kilder)**☐ Svært lav ☐ Lav ☐ Middels god ☐ God ☐ Svært god**3. a) Har du undervist i klassene dine om kildebruk dette skoleåret?**☐ Ja ☐ Nei Hvis ja på dette spørsmålet, svares det på de to underspørsmålene:

b) I hvilket omfang har undervisningen blitt gitt?

☐ 1 skoletime (tre kvarter) eller mindre ☐ 2-4 skoletimer ☐ 4 skoletimer eller merc) Har undervisningen om kilder vært av ☐ generell art og/eller ☐ i forbindelse med konkrete

(Her kan en eller begge krysses av) _____ oppgaver

4. Bruker du plagiatkontrollen Ephorus på tekster elevene leverer inn? ☐ Ja ☐ Nei5. Har du selv avslørt juks/plagiat noen gang? ☐ Ja ☐ Nei

6. Har du noe du synes er viktig å legge til om kildebruk/plagiering i skolen?

7. Hvor går grensen for hva som er samarbeid eller lov og regnes som eget arbeid og hva som er plagiat eller juks?

Tenk deg en liknende situasjon i ditt fag:

Norsklæreren sier: "Skriv om to nyere norske romaner. Du skal finne ut hvordan mottakelsen var da de ble utgitt og skrive en rapport der du oppsummerer hvordan de ble mottatt. Vurder i tillegg om romanene egner seg for elever på videregående skole. Dette er en individuell oppgave der man skal skrive med egne ord"

Sett ett kryss der du mener grensen går for hva som er tillatt samarbeid og hva som er plagiat eller juks for de to elevene som jobber med oppgaven sin etter rekkefølgen under.

☐

11. De to elevene diskuterer oppgaven med hverandre og andre studenter.
☐
12. De to elevene finner frem tidligere innleverte oppgaver av samme slag. De diskuterer hva som er bra og mindre bra ved disse oppgavebesvarelsene.
☐
13. Begge elevene velger de samme romanene og bestemmer seg for å dele ideer de får med hverandre.
☐
14. De to elevene blir enige om å fordele arbeidet med å finne informasjon om litteraturanmeldelser generelt og finne anmeldelser spesielt om hver sin roman. Begge tar notater.
☐
15. Elevene forteller hverandre (muntlig) om det de har funnet ut om litteraturanmeldelser generelt og den romanen de har sett spesielt på.
☐
16. Elevene gir hverandre kopi av notatene de har laget så langt, også kildene de har brukt.
☐
17. Den ene eleven lager oppsettet til en besvarelse og sender denne til den andre.
☐
18. Elevene fordeler skrivingen av oppgaven. De skriver to – tre avsnitt hver og bidrar begge til vurderingen og konklusjonen.
☐
19. Hver elev skriver så om teksten til en individuell versjon (De endrer ikke mer enn 5% av den andre elevens arbeid)
☐
20. Hver av elevene leverer oppgavebesvarelsen og skriver under på at det de leverer er en individuell oppgave skrevet med egne ord.
☐

Disse spørsmålene er utarbeidet av Siv Aasbø (AAI)(sivaas@stolav.vgs.no)

i forbindelse med masteroppgave i nordisk didaktikk.

med tillatelse fra Jude Carroll

Re: Several questions about plagiarism from norwegian teacher

jrcarroll@brookes.ac.uk

Til Siv Aasbø [sivaas@stolav.vgs.no]

Sendtti 25.03.2008 12:10

Hello Siv

It is good to hear from you and especially welcome to get a message from a teacher working with real students since I have just spent two days writing a very dry Handbook of procedures for dealing with cases in my own university where we find and deal with plagiarism.

Thanks also for writing so clearly in English! I am trying to learn Swedish before starting a year's work in Stockholm but I am still struggling - so you writing in English is very welcome.

On the first point of using the exercises, of course you may do so. You will notice that for the 'where do you cross the line?' exercise in my book, I have taken ideas from someone else so while it makes the acknowledgment a bit clumsy for students, when you acknowledge me, you perhaps also need to tip your hat to Swales and Feak, too. This kind of secondary citation also allows you to draw student's attention to how we in the world of teaching need to show how our ideas draw from those of others.

This is not true of the 'crossing the line' activity because I made that up (yes, using the original Swales and Feak idea) but I consider that to be mine because I think I have changed the original enough to allow me to 'claim' it. So sure, use what you wish!

I can send you the original electronically if you wish though I guess you will translate the exercise into Norwegian. By the way, a Norwegian publisher is also starting the process of publishing my handbook in Norwegian so that may help. Publishing in Norwegian will also mean translating and rewriting the last three chapters to fit more closely with the Norwegian legal system and the Norwegian educational context.

Finally, you ask about sites on plagiarism. You are spoilt for choice! There are hundreds. Perhaps a good place to start is the Acknowledgment site based at Monash University in Australia. I cant add the exact web site in this email but you can easily find it through Google using

plagiarism + Monash + Acknowledgment.

Good luck with your work and your studies.
Jude Carroll

‘Crossing the line’

The teacher says: ‘Choose Company A, Company B or Company C. You must investigate the advertising campaign which that company used in the past two years. Write a report that evaluates the campaign’s impact and make recommendations for future campaigns in that company.

Do your own work. Hand in an individual report.’

Suppose 3 students do what is listed below and they do it in this order.

You decide: Does the work each student hands in meet the requirement to ‘do your own work

and hand in an individual report’? If not, when do the student cross the line between sharing and co-operating and start making something that does not match this requirement?

1. The three students discuss the task with other students.
2. They look at past examples of similar student reports. They discuss together what is good and bad about the other students’ work.
3. Each one chooses Company B then discovers the other two have done the same. They decide to share ideas. .
4. They decide to all do a bit of research on advertising campaigns in general They all look for information but agree to really go into depth on one aspect. (one researches how to measure impact, another looks at design, another looks especially at cost etc). Everyone makes notes.
5. They report orally to each other on advertising campaigns in general and their special subject. They tell each other about useful sources of information they used to find the special information and which general sources were especially good.
6. They exchange research notes on what they have found so far, including sources.
7. The one person who is really good at information retrieval collects information on company B’s advertising campaign(s). He shares what he finds.
8. One organizes the report structure, makes headings and gives others a copy.
9. They share out the writing of each section. Each writes two sections. Everyone contributes to the ‘conclusion’ section.
10. They combine the sections. Each student takes the draft away and writes an individual version of the final report. No person changes more than 5% of the other students’ work.
11. Each student submits his final report and signs a statement that this is ‘*an individual report and my own work*’.

© Jude Carroll

Which are **plagiarism** ? [*submitting someone else’s work as your own*]

Which are **fabrication**? [*creating something that is not true*]?

Which are **cheating**? [*seeking unfair advantage*]

1. The teacher gives you a homework problem. You find the solution in a book. You copy the solution.
2. You go to a gallery and make sketches of 6 pictures you like. You take elements from each one as inspiration for making your own picture.
3. You must write a research paper. You read articles which cite other articles that you do not read. You list both sorts of articles in the same way in your reference list.
4. You say you are ill in order to get more time to do an assignment when you are, in fact, well.
5. You collect all the data for your project, analyse it, and decide what it means. You give the data to someone else to write up. The writer uses the standard template for reporting findings. You hand in the result.
6. You download 1500 words off the We, make some changes so it is more relevant to the

assignment topic, then hand it in. Luckily, the original site also had a bibliography.

7. You memorise a possible answer for an exam from a text book. You are lucky: the question comes up on the exam and you write your answer.

8. You ask someone to proof read and correct your essay before you hand it in

9. You write in your own words a complicated idea you found in a book. You put the name of the book in the reference list. This is the only sign in the assignment that you used this book.

10. Some of the assignment asks for information you can find in the textbook. You copy out the answer, put “.....” around the copied text and adding the author’s name next to the quote marks.

11. You find an author who says exactly what you wanted to say in your essay. You put that bit in, writing a statement immediately after the copied bit about how you feel about the contents (*‘I agree with what Brown says about this...’*).

© Jude Carroll Use with permission

Vurderingsskjema til eksamenssensur, norsk og samisk førstespråk

Skole	Klasse/gruppe	Eksaminandnr	Fagkode	BM./N N	Oppg.nr

KORTSVAR	5–6	3–4	1–2	Kommentarer
Bruk av faglige kunnskaper Innsikt, forståelse				
Ordforråd, ortografi, formverk, syntaks				

LANG TEKST	5–6	3–4	1–2	Kommentarer
Relevans og bredde Tematisk sammenheng Struktur og tekstbinding				
Ordforråd, syntaks Formverk, ortografi				
Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon Refleksjon Selvstendighet, originalitet				
Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse				
Kilde- og sitatbruk				

HELHET:

Karakterforslag:

Mail datert 5.10.2008
>Hello Siv,

Thanks for your ideas about what I am trying to say when writing my book. You are 'spot on' as we say in English. Yes, those are all ideas I have.

You ask about where you can read more about the holistic approach - how about an article that Randal Macdonald and I wrote in 2006 for a journal, name of the journal: Assessment and Evaluation in Higher Education. The article is called 'Plagiarism: a complex issue requiring a holistic institutional approach'. vol 31: issue 2. [I only know that because it is cited in a paper I am reviewing at the moment.....]

I don't know if you are reading the first or second edition of the Handbook for deterring plagiarism but in the second edition, I make it much clearer about the need for a holistic approach.

The point about constructivism is also 'spot on'. Yes, that is the learning theory I find most persuasive. I have attached a paper I wrote recently for a book chapter where I try and spell out the connection between learning and plagiarism more clearly. Perhaps you will find it interesting? Please do not quote from this text but wait until the book is published soon by Springer..... Thanks

Perhaps you would be interested in the conference being organised in Oslo next April on plagiarism which I will attend and where I plan to speak. It is organised by the Higher Education organisation for Norway.

Best wishes with your paper.

Jude Carroll

Min mail, datert samme dag (5.okt2008)

Hello! I am still writing on my paper about plagiarism!

What I find very refreshing about your Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education, is the pragmatic and practical way this issue is being dealt with. (My English is a bit rusty, but I hope you understand what I meant). You have inspired me a lot during my work on Plagiarism in Norwegian "Videregående skole" (16-19 year old pupils).

You write that you have a "holistic approach". I understand this as a pragmatic and didactic/pedagogic way of looking at teaching as an act with many variables, and that these variables interact in many ways. Is this correct? Is there any article about this approach that is recommendable?

I also find a pupil-centered focus in your text, and I wonder if your attitude about learning is Constructivist-inspired, with origins back to Jean Piaget and John Dewey, especially where you write about pupils, and that they must understand things by doing them. But I also find your text inspired of

cognitivist thinking, that both habit (how you are used to work with an issue, which also can be lead to a Behavioristic origin) and the pupils consciousness and awareness about an issue is vital in the Learning-Process. All and all I find you have an eclectic theoretical platform in your Book about Plagiarism. Am I right in these assumptions?

With many regards from

Siv Aasbø

Mail datert: 21.112008 frå utdanningsdirektoratet

Hei, og takk for sist!

1

Så vidt eg veit, er det ikkje nokon som har sett spesielt på kjeldebruken til forsøkseksamen. Du kan ta kontakt med Firda vidaregåande skule som gjennomførte forsøket. Eg legg ved rapporten som skulen har sendt.

Kontakt Ove Eide, som er seksjonsleiar i norsk ved skulen og i tillegg er med i fagnemnda. Det er mogeleg at skulen har materiale som du kan sjå på som student, og at eg og fagnemnda kan vere interesserte i prosjektet ditt.

Epostadressa til Ove Eide er ove.eide@sfj.no.

2

Sensorane hadde ikkje anna skriftleg rettleingsmateriell enn det som er i vurderingsrettleiinga. Vi inviterte til eit møte, der temaet vart diskutert.

3

Vi har blitt oppfordra til å utarbeide ei rettleiing med eksempelsvar, og har som mål å gjere dette i 2009/10, når vi har meir materiale.

Vi ser det som veldig viktig å systematisere erfaringar med elevars kjeldebruk, ikkje minst fordi vi trur det er eit opplæringsbehov her. Eg vil gjerne høre frå deg seinare.

vennleg helsing Tone Vindegg

rådgivar

